CARLOS ALBERTO ARAÚJO DE SOUZA

OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA EM ÉPOCA PANDÉMICA DO COVID-19 NA ESCOLA MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE RIO PRETO DA EVA – AM/BRASIL (2023–2024)

OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA EM ÉPOCA PANDEMICA DO CONVID-19, NA ESCOLA MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DO RIO PRETO DA EVA-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024.

CARLOS ALBERTO ARAUJO DE SOUZA

O processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia ocasionada pelo coronavírus trouxe inúmeros impactos para a educação. O ato de ler e escrever são ferramentas importantes para o indivíduo socializar, tornando-se prejudicial quando há atrasos na aprendizagem. Objetivo geral: Identificar os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem e nas atividades não presenciais para a formação da leitura e escrita dos alunos da Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil, no período de 2023–2024. Objetivos específicos: Compreender como a pandemia afetou o cotidiano em relação às atividades escolares dos alunos da Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil, no período de 2023–2024; analisar as metodologias desenvolvidas em meio à pandemia e sua efetividade no ensino-aprendizagem; descrever as medidas que foram tomadas para manter o ensino-aprendizagem em época pandêmica e sua efetividade. A pesquisa partiu de uma metodologia exploratória-descritiva, com enfoque qualitativo-quantitativo, por meio da aplicação de questionários a professores e alunos, realizando, dessa forma, a discussão das falas dos participantes. Constatou-se que a pandemia trouxe inúmeras modificações no ensino, incluindo a necessidade de os professores se adaptarem ao formato virtual, a fim de garantir o direito à educação. Evidencia-se que os alunos do ensino fundamental apresentaram prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita nesse período pandêmico.

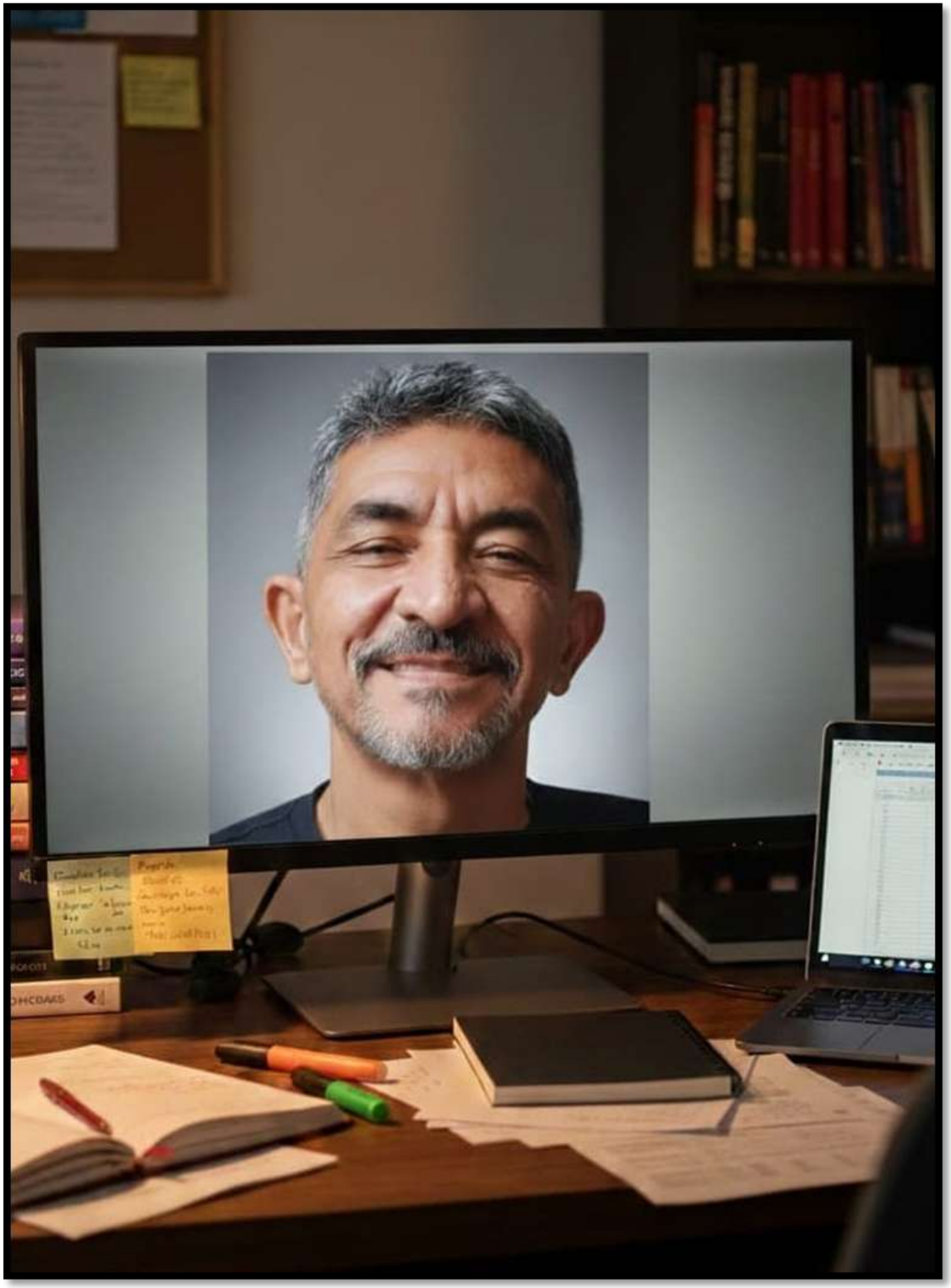
Palavras-chave: COVID-19; pandemia; aprendizagem; letramento.

THE CHALLENGES OF READING AND WRITING DURING THE COVID-19 PANDEMIC AT ESCOLA MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER, LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF RIO PRETO DA EVA – AM/BRAZIL, IN THE PERIOD 2023–2024.

CARLOS ALBERTO ARAUJO DE SOUZA

The teaching-learning process during the pandemic caused by the coronavirus brought numerous impacts to education. The act of reading and writing are important tools for individuals to socialize, becoming harmful when there are delays in learning. General Objective: To identify the impacts of the pandemic on the teaching-learning process and on non-face-to-face activities for the development of reading and writing skills of students at Escola Municipal Alegria do Saber, located in the municipality of Rio Preto da Eva – AM/Brazil, in the period 2023–2024. Specific Objectives: To understand how the pandemic affected daily life in relation to the school activities of students at Escola Municipal Alegria do Saber, located in the municipality of Rio Preto da Eva – AM/Brazil, in the period 2023–2024; to analyze the methodologies developed during the pandemic and their effectiveness in the teaching-learning process; to describe the measures taken to maintain the teaching-learning process during the pandemic and their effectiveness. The research was based on an exploratory-descriptive methodology with a qualitative-quantitative approach, through the application of questionnaires to teachers and students, thus enabling the discussion of the participants' statements. It was found that the pandemic brought numerous changes to education, including the need for teachers to adapt to virtual formats in order to guarantee the right to education. Evidence shows that elementary school students experienced learning losses in reading and writing during this pandemic period.

Keywords: COVID-19; pandemic; learning; literacy.



Professor Carlos Alberto Araújo de Souza?

Presente!

OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA EM ÉPOCA PANDÊMICA DA COVID-19.

Autores: Carlos Alberto Araújo de Souza e Simone Helen Drumond Ischkanian, (2026)

Houve um tempo em que o silêncio tomou conta das salas de aula.
As carteiras ficaram vazias, os quadros permaneceram intactos,
e o pó do giz repousou como se aguardasse o retorno das vozes infantis.
Do lado de fora, o mundo enfrentava um inimigo invisível,
e, dentro das casas, a aprendizagem tentava sobreviver
entre medos, incertezas e conexões instáveis.

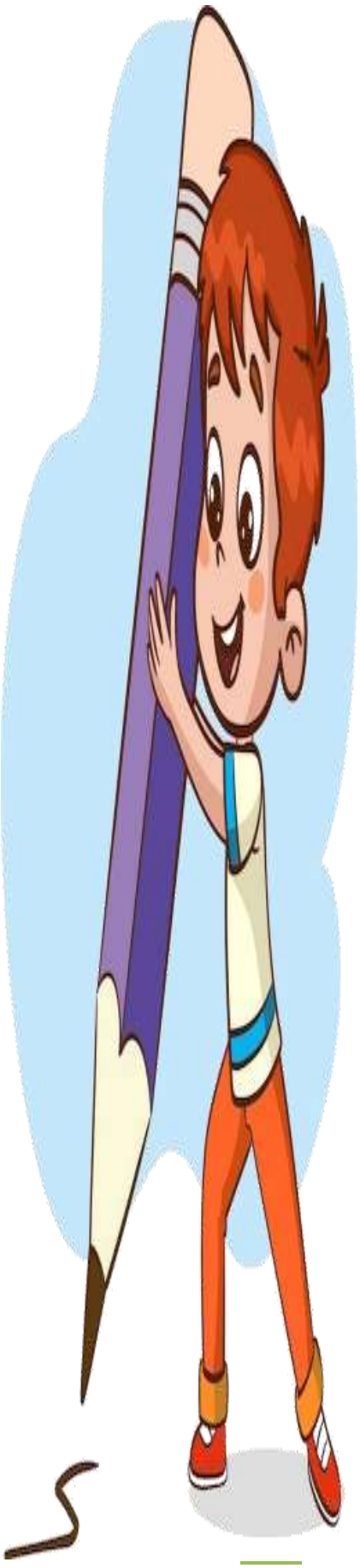
A leitura, que antes ecoava em voz alta nos corredores,
transformou-se em sussurro tímido diante de telas iluminadas.
A escrita, que ganhava forma nas folhas dos cadernos,
passou a disputar espaço com a ausência,
com o silêncio da falta de internet,
com o cansaço de famílias que também lutavam para resistir.

Ensinar a ler sempre foi mais do que juntar letras.
É abrir portas.
É acender janelas.
É permitir que a criança atravesse o mundo
sem sair do lugar.
Mas, em tempos de pandemia,
essas portas pareciam fechadas
e as janelas, embaçadas pelo medo.

Quantas sílabas ficaram pelo caminho?
Quantas palavras não pronunciadas
se perderam na distância entre professor e aluno?
Quantos pequenos leitores, ainda inseguros,
viram seus livros se tornarem pesados demais
sem a presença encorajadora de um olhar atento?

A escrita também sofreu.
Mãos que antes traçavam letras com curiosidade
passaram a desenhar a saudade da escola.
Cadernos ficaram incompletos,
frases interrompidas,
histórias sem final.
E o erro, que deveria ser ponte para o aprendizado,
tornou-se, por vezes, motivo de frustração silenciosa.

Mas, mesmo em meio às dificuldades,
houve resistência.
Houve professores reinventando o ensinar,
transformando a própria casa em sala de aula,
fazendo da tecnologia aliada possível,
criando estratégias, gravando vídeos,
ligando para cada aluno
como quem diz:
“Você não está sozinho.”



Houve pais que, mesmo exaustos,
tentaram compreender o som das letras,
sentaram ao lado dos filhos
e redescobriram o valor de uma palavra lida em conjunto.
Houve crianças que, apesar da ausência física da escola,
continuaram sonhando,
continuaram tentando,
continuaram escrevendo, ainda que com insegurança.

A pandemia revelou que a leitura é encontro.
Que a escrita é diálogo.
Que aprender não é apenas conteúdo,
mas afeto, presença, vínculo.
Revelou que alfabetizar é um ato de esperança,
um compromisso com o futuro
mesmo quando o presente parece incerto.

E quando as portas da escola se abriram novamente,
não retornaram apenas alunos.
Voltaram histórias interrompidas,
voltaram dúvidas acumuladas,
voltaram desafios profundos.
Era preciso reconstruir.
Reaprender.
Recomeçar.

Cada palavra lida com esforço
tornou-se vitória.
Cada frase escrita com autonomia
transformou-se em conquista coletiva.
Porque, mais do que recuperar conteúdos,
era necessário restaurar a confiança,
curar as lacunas,
fortalecer os laços.

Os desafios da leitura e da escrita em tempos pandêmicos
não foram apenas pedagógicos.
Foram humanos.
Foram sociais.
Foram emocionais.
Ensinar, naquele contexto,
foi um ato de coragem.
Aprender, um gesto de resistência.

E assim seguimos,
entre letras que insistem em florescer
mesmo em solo árido.
Entre páginas que se abrem
como quem respira depois de longa espera.

Porque, apesar da tempestade,
a palavra não morreu.
Mesmo sufocada pelo medo,
mesmo escondida atrás das máscaras e do distanciamento,
ela continuou viva, pulsando em cada tentativa de aprender.

A leitura não se calou.
Ainda que as vozes ecoassem por telas frias
ou fossem interrompidas por conexões instáveis,
ela persistiu como chama acesa na escuridão,
iluminando mentes inquietas e corações esperançosos.

A escrita não se apagou.
Mesmo trêmula, mesmo marcada por erros e inseguranças,
continuou desenhando sonhos no papel,
registrando medos, saudades e superações,
transformando silêncio em expressão.

Elas resistiram.
Resistiram nas mãos pequenas que insistiam em formar sílabas,
nos olhos atentos que buscavam sentido nas frases,
nos educadores que não desistiram da missão de ensinar,
mesmo quando tudo parecia incerto.

E continuam sendo,
mais do que nunca,
instrumentos de reconstrução,
sementes de esperança lançadas em solo fértil,
força que sustenta a educação e transforma realidades.

São pontes para dias melhores,
firmes mesmo quando o chão parece instável,
ligando o presente ferido a um amanhã possível.
São caminhos que atravessam crises e aproximam futuros,
estradas invisíveis que conduzem sonhos adiante,
mesmo quando o mundo desacelera.
São janelas abertas para o conhecimento e para a liberdade,
por onde a mente respira,
por onde a imaginação voa além das limitações impostas pelo medo.

Porque onde há leitura e escrita,
há possibilidade de recomeço,
há força para reconstruir o que foi interrompido,
há coragem para enfrentar desafios com consciência e esperança.
Há luz suficiente para atravessar qualquer tempestade,
pois cada palavra compreendida é um passo adiante,
cada texto produzido é afirmação de existência,
e cada leitor que desperta carrega consigo
a semente de um mundo mais humano, mais crítico e mais justo.

OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA EM ÉPOCA PANDEMICA DO CONVID-19, NA ESCOLA MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DO RIO PRETO DA EVA-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024.

CARLOS ALBERTO ARAUJO DE SOUZA

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita têm uma importância indiscutível na sociedade, embora às vezes passem despercebidas, de forma que essa prática não recebe a devida importância no cotidiano de muitos sujeitos. O reconhecimento da leitura e da escrita requer, portanto, uma reflexão da sociedade sobre a sua utilização, para que sejam utilizadas de forma adequada e acessível, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, o docente foi estimulado a procurar novas metodologias de trabalho, similares às modalidades de ensino a distância, pois houve uma transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, de forma a garantir o distanciamento social, ao mesmo tempo mantendo as atividades acadêmicas, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Situação-problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou, em meio à pandemia de COVID-19, baixo rendimento nos alunos do 9º ano, pois ficou evidente o cenário de desigualdade no âmbito da educação brasileira. A situação trouxe à tona problemas como a falta de recursos digitais, a dificuldade de aprendizagem dos alunos portadores de deficiência e o impacto no processo de interpretação das avaliações remotas.

Procurou-se saber:

Pergunta central: Quais foram as maiores dificuldades do ensino remoto e os reflexos do aprendizado no ano da pesquisa, com ênfase na Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil, no período de 2023–2024?

Perguntas específicas: Qual deveria ser o papel da escola em tempos de pandemia no que se refere aos valores de uma comunidade unida e sincronizada, na Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil? Como ficou o processo da leitura e da escrita em meio às aulas remotas? Quais foram as maiores dificuldades do ensino remoto em meio à pandemia?

Com o desencadeamento da pandemia do novo coronavírus, um dos setores mais afetados foi a educação, o que impulsionou alunos e professores a se adaptarem ao mundo virtual. Apesar das novas medidas adotadas, os discentes demonstraram maior dificuldade em serem alfabetizados fora do ambiente escolar.

Objetivo geral: Identificar os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem nas atividades não presenciais para a formação da leitura e da escrita dos alunos, com reflexos

atualizados no período vigente, com ênfase na Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil, no período de 2023–2024.

Objetivos específicos: Compreender como a pandemia afetou o cotidiano em relação às atividades escolares dos alunos da Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no município de Rio Preto da Eva – AM/Brasil, no período de 2023–2024; analisar as metodologias desenvolvidas em meio à pandemia e sua efetividade no ensino-aprendizagem; descrever as medidas que foram tomadas para manter o ensino-aprendizagem em época pandêmica e sua efetividade.

Viabilidade: Este trabalho é viável devido à sua relevância como pesquisa, pois as questões a serem tratadas, além de serem atuais, constituem um tema que vem sendo debatido nas próprias instituições de ensino. Para a execução desta pesquisa, foi analisada a necessidade de aquisição de materiais que serão utilizados no decorrer do estudo. Esses recursos serão providenciados pelo pesquisador.

Justificativa: A presente pesquisa se justifica, pois vivenciou-se um período inovador no cenário educacional. Sabe-se que professores e alunos não estavam preparados para lidar com esse novo modelo de educação que emergiu em meio às necessidades impostas pelo contexto da pandemia da COVID-19.

O isolamento social foi uma das principais medidas para conter a expansão do vírus. Perante essa situação, as aulas presenciais necessitaram ser suspensas. Nessa perspectiva, os órgãos responsáveis pela organização do sistema educacional, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), trouxeram orientações para a retomada das aulas na modalidade remota.

Os recursos tecnológicos tornaram-se ferramentas essenciais nesse processo. Contudo, deparou-se com a falta de preparação de professores e alunos para lidar com esses recursos, devido à falta de formação continuada e de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino.

Hipóteses: Perante o cenário educacional atual de aulas remotas, não há mais espaço para resistência à adaptação às ferramentas tecnológicas. Tanto professores quanto alunos necessitam passar por momentos de superação e rompimento de barreiras, dedicando-se à nova modalidade de ensino. Eis a grande necessidade de se viabilizar uma proposta inovadora de ensino que venha atender tais demandas.

Consequências: O presente estudo contém cinco capítulos e as considerações finais. A parte introdutória apresenta os objetivos e a hipótese da pesquisa. No primeiro capítulo, trará uma síntese da revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas stricto sensu, bem como dos artigos e documentos de (Demo, 2007), (Charnei, 2019), (Santos, 2019), (Paula, 2019) e (Holmes, 2020).

A apresentação de forma detalhada o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa, tem evidenciando os fundamentos teóricos que sustentam as escolhas realizadas e a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos adotados, considerando que toda investigação científica deve articular teoria e prática de maneira consistente (Zabala, 2002). Nesse sentido, serão descritos a natureza do estudo, o tipo de abordagem utilizada, bem como a caracterização do campo de investigação, contemplando o contexto institucional em que a pesquisa foi realizada, em consonância com a compreensão de que a educação está inserida em dinâmicas sociais e tecnológicas em constante transformação (Almeida, 2017). Serão explicitados os critérios de seleção dos sujeitos participantes, destacando seu papel no processo investigativo, a relevância de suas contribuições e a forma como foram respeitados os princípios éticos ao longo de toda a pesquisa, considerando a centralidade do sujeito no processo educativo, conforme defendem Freire (1996) e Rego (2000). Essa etapa é essencial para assegurar transparência metodológica, rigor científico e credibilidade aos resultados obtidos, especialmente em estudos no campo educacional, que exigem fundamentação sólida e responsabilidade social (Perrenoud, 1999).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com ênfase no questionário aplicado aos participantes, bem como nos procedimentos adotados para sua elaboração, validação e aplicação, reconhecendo que a escolha adequada dos instrumentos é determinante para a qualidade das análises (Luckesi, 2006), são fatores importantes deste contexto. Serão apresentados os critérios que fundamentaram a construção das questões, a relação destas com os objetivos da pesquisa e as estratégias empregadas para garantir a clareza, a objetividade e a pertinência das informações coletadas, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais (Belloni, 1999; Kenski, 2010). Também serão descritos os procedimentos de organização e sistematização dos dados, explicando como se deu o tratamento das respostas e quais técnicas foram utilizadas para possibilitar uma análise consistente e fundamentada, em alinhamento com as orientações para pesquisas em ambientes educacionais presenciais e virtuais (Aretio, 2002; Chaves, 1999). Dessa forma, busca-se demonstrar a articulação entre teoria, método e prática investigativa, considerando as especificidades da educação mediada por tecnologias e dos modelos híbridos de ensino discutidos por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Moran (2015), bem como as regulamentações estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 9.057/2017.

Será desenvolvida a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores, com foco nos desafios enfrentados no processo de leitura e escrita em época pandêmica da COVID-19, considerando as implicações do ensino remoto apontadas por Alves (2020). Inicialmente, apresentar-se-á a organização da pesquisa e a estruturação dos resultados, destacando como as informações foram categorizadas e agrupadas de acordo com os objetivos

específicos estabelecidos, em consonância com a necessidade de coerência entre planejamento e prática pedagógica discutida por Zabala (2002). A sistematização dos dados buscará evidenciar relações entre as experiências docentes e as transformações impostas pelo uso intensivo de tecnologias digitais, conforme analisam Almeida (2017) e Kenski (2010). Em seguida, os dados serão interpretados de maneira crítica e reflexiva, estabelecendo relações entre as respostas obtidas e o referencial teórico adotado, de modo a compreender as implicações pedagógicas evidenciadas no contexto investigado, à luz das contribuições de Freire (1996) sobre a prática docente crítica e reflexiva.

A análise também considerará que o processo de leitura e escrita, especialmente no ensino fundamental, está diretamente relacionado às interações sociais e às mediações pedagógicas, conforme defendem Vygotsky (2000) e Rego (2000). Nesse sentido, as dificuldades relatadas pelos professores serão examinadas à luz das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, reconhecendo que o contexto de ensino remoto alterou significativamente as formas de interação entre educador e estudante. Além disso, será considerada a perspectiva de Luckesi (2006) acerca da avaliação da aprendizagem, compreendendo que o acompanhamento do desempenho em leitura e escrita exigiu adaptações metodológicas e novos instrumentos avaliativos durante o período pandêmico.

Posteriormente, serão apresentadas as avaliações dos resultados, aprofundando a análise das entrevistas e enfatizando as perspectivas, possibilidades e desafios relatados pelos professores quanto ao uso de metodologias no ensino fundamental durante e após o período pandêmico, dialogando com as proposições de Camargo e Daros (2018) sobre estratégias pedagógicas inovadoras. A discussão contemplará ainda os princípios do ensino híbrido, conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Moran (2015), considerando que muitas práticas adotadas durante a pandemia aproximaram-se de modelos híbridos e de integração entre presencial e digital. Tal abordagem será articulada às reflexões de Horn e Staker (2015), que destacam o potencial transformador da inovação disruptiva na educação.

Essa discussão permitirá identificar os impactos observados no processo de ensino e aprendizagem, bem como compreender as estratégias adotadas para minimizar as dificuldades encontradas, especialmente no que se refere ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem, conforme abordam Faria e Giraffa (2012) e Nascimento (2019). A análise também considerará as orientações normativas estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 9.057/2017, que regulamentam a educação a distância no Brasil, situando as práticas docentes dentro do marco legal vigente. Dessa forma, busca-se compreender como os professores reorganizaram suas práticas à luz das políticas públicas educacionais e das demandas emergenciais impostas pela pandemia.

O texto buscará não apenas descrever os dados, mas interpretá-los à luz do contexto educacional estudado, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas, formação docente e possíveis intervenções que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino, conforme defendem Hobold e Matos (2010) ao tratar da formação continuada e da incorporação de tecnologias na prática docente. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais retoma-se a hipótese, tecem-se comentários acerca dos resultados encontrados e apresentam-se sugestões para estudos futuros, bem como recomendações, referências e anexos, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento humano, conforme propõe Assmann (2018).

2. DESENVOLVIMENTO

O cenário educacional brasileiro foi profundamente tensionado pela crise sanitária desencadeada pela COVID-19, exigindo reconfigurações estruturais que ultrapassaram o campo da saúde pública e alcançaram o núcleo formativo das escolas. Aquino et al. (2020) analisam que as medidas de distanciamento social produziram efeitos sistêmicos nas instituições, alterando rotinas e impactando o direito à educação. Na Escola Municipal Alegria do Saber, situada no município de Rio Preto da Eva, tais transformações assumiram contornos singulares, pois a realidade amazônica impõe desafios logísticos e socioeconômicos que intensificam desigualdades históricas.

A compreensão da leitura e da escrita como práticas socioculturais exige considerar sua inserção nas dinâmicas familiares e comunitárias. Áries (2006) demonstra que a escolarização moderna redefiniu a infância como etapa formativa específica, conferindo à alfabetização papel estruturante na constituição do sujeito. Quando o espaço escolar é interrompido ou deslocado para ambientes virtuais precários, o processo de construção simbólica sofre rupturas que repercutem na autonomia leitora.

A adoção do ensino remoto emergencial revelou a distância entre políticas educacionais e condições concretas de implementação. Arruda e Arruda (2015) discutem a educação a distância como estratégia de democratização do acesso, mas alertam para a necessidade de infraestrutura consistente e formação docente adequada. No contexto investigado, a migração abrupta para plataformas digitais expôs fragilidades técnicas e pedagógicas que comprometeram a continuidade das práticas de letramento.

O debate conceitual sobre educação a distância oferece subsídios para interpretar o período pandêmico com maior densidade teórica. Aretio (2002) sustenta que essa modalidade requer planejamento didático específico, mediação qualificada e autonomia discente desenvolvida progressivamente. A experiência vivida em 2023 e 2024 na escola analisada não

correspondeu a um modelo consolidado, mas a uma solução emergencial que tensionou o cotidiano de professores e estudantes.

A noção de distância transacional contribui para compreender os obstáculos comunicacionais enfrentados no ensino remoto. Moore (1993) argumenta que a separação física entre docente e discente pode ampliar lacunas cognitivas quando não há diálogo estruturado e feedback contínuo. Em turmas do ensino fundamental, nas quais a leitura e a escrita ainda estão em consolidação, a ausência de interação presencial reduziu oportunidades de acompanhamento individualizado.

A alfabetização, entendida como processo crítico de inserção no mundo da linguagem, demanda mediação intencional e sensível às experiências do educando. Freire (1996) defende que ensinar a ler implica promover consciência e participação ativa na realidade social. A mediação virtual, limitada por conexões instáveis e dispositivos compartilhados entre membros da família, dificultou a construção de vínculos pedagógicos capazes de sustentar práticas reflexivas.

O impacto psicológico da pandemia também incidiu sobre o desempenho escolar. Bock, Furtado e Teixeira (1999) ressaltam que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente associado a fatores emocionais e contextuais. O medo da doença, as perdas familiares e a insegurança econômica criaram um ambiente de instabilidade que interferiu na concentração e na motivação para atividades de leitura e produção textual.

A difusão de desinformação durante a crise sanitária produziu efeitos indiretos sobre a cultura escrita. Recuero e Soares (2021) investigam como discursos desinformativos circularam nas redes sociais, influenciando percepções e comportamentos. Estudantes imersos nesse ambiente digital enfrentaram o desafio adicional de distinguir fontes confiáveis, exigindo da escola um trabalho mais intenso de formação crítica.

O ensino híbrido surgiu como alternativa para recompor parcialmente a interação pedagógica. Horn e Staker (2015) apresentam modelos de rotação que combinam momentos presenciais e atividades online de maneira estruturada. Na realidade amazônica, a implementação dessas estratégias encontrou limites relacionados ao acesso desigual à internet e à disponibilidade de equipamentos adequados.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem demandou competências específicas por parte do corpo docente. Faria e Giraffa (2012) destacam que o uso do Moodle pode potencializar a aprendizagem quando há planejamento colaborativo e domínio tecnológico. Muitos professores da escola investigada precisaram desenvolver tais habilidades simultaneamente ao exercício da docência, o que gerou sobrecarga e sensação de improviso.

O desgaste profissional decorrente desse período não pode ser ignorado. Diehl e Carlotto (2014) discutem a síndrome de burnout entre educadores, associando-a a contextos de

alta exigência e baixa previsibilidade. A necessidade de reinventar práticas pedagógicas sem apoio estrutural consistente intensificou o cansaço emocional e afetou a qualidade do acompanhamento das atividades de leitura e escrita.

A legislação educacional brasileira estabelece princípios que orientam a garantia do direito à aprendizagem. A Lei nº 9.394/1996 define diretrizes para a organização da educação nacional, reafirmando a centralidade da formação básica. Durante a pandemia, a aplicação desses princípios exigiu interpretações flexíveis que conciliassem proteção sanitária e manutenção do processo formativo.

A dimensão epidemiológica do problema contextualiza a magnitude das decisões tomadas. Cavalcante et al. (2020) analisam a evolução da COVID-19 no Brasil, evidenciando a rapidez da disseminação e a pressão sobre sistemas públicos. Em municípios do interior do Amazonas, a limitação de serviços de saúde reforçou a necessidade de medidas restritivas, prolongando o afastamento das aulas presenciais.

As condições socioeconômicas das famílias influenciaram diretamente o engajamento escolar. Natividade et al. (2020) apontam que o distanciamento social evidenciou desigualdades relacionadas à moradia e ao acesso a recursos básicos. Em comunidades com renda limitada, a prioridade recaiu sobre a sobrevivência, reduzindo o tempo e a energia disponíveis para acompanhar tarefas de leitura e produção textual.

A cultura digital, embora promissora, não se distribui de maneira homogênea. Lévy (1999) descreve a cibercultura como ambiente de inteligência coletiva, potencialmente ampliador de saberes. No entanto, quando o acesso é intermitente, o potencial emancipador converte-se em fator de exclusão, ampliando lacunas entre estudantes conectados e aqueles que dependem de materiais impressos.

O papel da família na mediação do aprendizado ganhou relevância inédita. Kaloustian (1988) enfatiza que a estrutura familiar constitui base essencial para o desenvolvimento infantil. Durante o ensino remoto, responsáveis assumiram funções pedagógicas para as quais nem sempre estavam preparados, o que repercutiu na qualidade das atividades de leitura e escrita realizadas em casa.

A alfabetização em contextos adversos demanda criatividade metodológica. Kramer (2010) argumenta que a formação de leitores envolve práticas contextualizadas e estímulo à produção de sentidos. Professores da escola analisada buscaram integrar experiências locais, narrativas da comunidade e vivências da pandemia como estratégias para manter o interesse dos estudantes.

A saúde mental dos alunos também influenciou a aprendizagem. Dalgalarrondo (2000) discute como situações de crise podem desencadear sintomas ansiosos que comprometem

funções cognitivas. Em um período marcado por incertezas, muitos estudantes apresentaram retraimento e dificuldades de concentração, o que exigiu abordagens pedagógicas mais sensíveis.

O enfrentamento da pandemia revelou a interdependência entre políticas públicas e práticas escolares. Werneck e Carvalho (2020) caracterizam a crise sanitária brasileira como resultado de decisões políticas complexas e, por vezes, controversas. No âmbito local, gestores escolares precisaram interpretar orientações oficiais e adaptá-las à realidade comunitária.

A análise dos desafios da leitura e da escrita na Escola Municipal Alegria do Saber evidencia que o período de 2023 a 2024 não representou apenas uma interrupção temporária, mas um momento de inflexão histórica. Freire (2003) sustenta que a educação crítica nasce do confronto com situações concretas que exigem posicionamento ético. A experiência vivida aponta para a necessidade de reconstruir práticas pedagógicas com base na reflexão coletiva, na valorização da cultura local e na reafirmação do compromisso com o direito pleno à alfabetização.

Esse processo de reconstrução implica reconhecer que a aprendizagem não se limita ao domínio técnico do código escrito, mas envolve a inserção do estudante em práticas discursivas que estruturam sua participação social. Kramer (2010) destaca que formar leitores exige criar condições para que o texto seja espaço de diálogo e produção de sentidos, e não mera repetição mecânica de conteúdos. No contexto amazônico, tal perspectiva demanda incorporar narrativas da comunidade, experiências ribeirinhas e referências culturais próprias da região, conferindo legitimidade às vozes locais no interior do currículo e fortalecendo a identidade dos alunos como sujeitos produtores de conhecimento.

A superação das fragilidades evidenciadas no período pandêmico requer investimento contínuo na formação docente e na consolidação de políticas públicas que assegurem equidade educacional. A Lei nº 9.394/1996 reafirma que a educação básica constitui direito de todos e dever do Estado e da família, o que impõe responsabilidade compartilhada na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Ao transformar a crise em oportunidade de revisão crítica das práticas, a escola pode inaugurar uma etapa de amadurecimento institucional, orientada por planejamento consistente, avaliação diagnóstica rigorosa e compromisso ético com a aprendizagem significativa de cada estudante.

3. A PANDEMIA DE COVID-19 E OS DESAFIOS PARA O SISTEMA EDUCACIONAL

A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades estruturais históricas do sistema educacional, exigindo uma rápida e complexa reorganização das práticas pedagógicas. O fechamento das instituições de ensino impôs a adoção emergencial do ensino remoto, revelando desafios relacionados ao acesso desigual à internet, à falta de equipamentos tecnológicos e à limitada formação digital de professores e estudantes. A interrupção das aulas presenciais não

significou apenas uma mudança de ambiente, mas uma transformação profunda nas metodologias de ensino, avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Além disso, tornou-se evidente a necessidade de políticas públicas que garantissem equidade no acesso às tecnologias, considerando que muitos alunos não possuíam condições adequadas para acompanhar as atividades propostas.

A ausência do contato presencial impactou a dinâmica das aulas, exigindo novas estratégias didáticas, maior planejamento e uso criativo de recursos digitais para estimular a participação dos estudantes. Embora a tecnologia tenha sido apontada como um dos principais fatores de desigualdade no período, também se consolidou como uma ferramenta essencial para a continuidade do ensino, possibilitando a realização de aulas síncronas e assíncronas, o compartilhamento de conteúdos e a ampliação de possibilidades metodológicas (Macedo; Ornellas; Bonfim, 2020). Assim, a experiência da pandemia reforçou tanto os limites quanto o potencial das tecnologias educacionais, evidenciando a importância de investimentos em infraestrutura, formação docente e inclusão digital para fortalecer o sistema educacional em contextos de crise.

Moraes e Pereira (2009) afirmam que:

> A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, na qual a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional. (Moraes e Pereira, 2009, p. 65)

Alguns profissionais da Educação nomeiam esse novo sistema de ensino virtualizado como Educação a Distância. No entanto, pode-se chamá-lo, no momento, de educação remota, que ainda precisa melhorar muito, pois apresenta várias características que a distinguem da Educação a Distância. A educação remota foi implementada de forma emergencial, como resposta imediata à necessidade de continuidade das atividades escolares durante a pandemia, sem que houvesse tempo suficiente para planejamento pedagógico adequado, reorganização curricular ou formação específica dos docentes para essa modalidade. Diferentemente da Educação a Distância, que é estruturada previamente, com metodologia própria, materiais didáticos específicos, equipe multidisciplinar e estratégias de mediação planejadas, o ensino remoto adaptou conteúdos e práticas presenciais ao ambiente virtual de maneira rápida e, muitas vezes, improvisada.

A educação remota enfrentou limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao acesso desigual dos estudantes aos recursos digitais e à ausência de um modelo consolidado de acompanhamento e avaliação. Enquanto a Educação a Distância possui organização sistematizada, com plataformas estruturadas, cronogramas definidos e suporte técnico-

pedagógico, o ensino remoto emergencial buscou manter a rotina escolar no contexto de crise, priorizando a continuidade do vínculo entre escola e aluno. Dessa forma, embora ambos utilizem ferramentas digitais, tratam-se de propostas com objetivos, planejamento e fundamentos distintos, sendo necessário reconhecer essas diferenças para compreender os desafios enfrentados e os avanços que ainda precisam ser consolidados no processo de integração das tecnologias ao ensino.

Com o mundo cada vez mais virtualizado, a educação remota é uma proposta muito interessante de ensino digital, mas ainda precisa ser moldada e adquirir perfil técnico adequado para o ensino virtual, principalmente quanto aos perfis de aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento do ensino ativo. Contudo, há um problema recorrente: muitas pessoas ainda estão longe de ter os domínios básicos das tecnologias da informação, principalmente da informática e da internet. Utilizam a informática de forma precária por vários motivos, e a internet mais ainda, geralmente apenas para se conectar às redes sociais mais populares. Isso proporciona uma falsa sensação de inclusão digital, inclusive entre muitos jovens do século XXI, que deveriam ser considerados nativos digitais (Kenski, 2010; Arruda; Arruda, 2015).

Desde meados de março de 2020, a sociedade brasileira viveu uma pandemia de proporções globais e precisou mudar drasticamente alguns hábitos e muitas de suas rotinas. Entre essas mudanças, inclui-se a educação, com cerca de 48 milhões de estudantes de todos os níveis de ensino, segundo dados atualizados pelo Censo Escolar de 2019, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019). Adaptar o sistema educacional brasileiro, reorganizar calendários acadêmicos e replanejar os dias letivos também foi um árduo desafio para as instituições de ensino.

Para os alunos, não foi diferente. Eles precisaram adequar-se à cultura digital de forma mais produtiva, cultura já inserida no dia a dia da maioria dos jovens, mas que nunca fora antes tão estimulada. Os professores, por sua vez, também precisaram reaprender novas práticas pedagógicas, utilizar ferramentas digitais nunca antes vistas ou pouco conhecidas e exploradas, mas que, no momento, tornaram-se aliadas do processo educativo para evitar que a máquina parasse de funcionar. Essas dificuldades estão intrinsecamente ligadas aos apontamentos anteriores, que relatam a falta de conhecimentos básicos de informática e do uso adequado da internet.

A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças drásticas comportamentais e no modo de vida das pessoas. Entre tais mudanças na vida social, a rotina escolar foi uma das mais impactadas, pois, em torno de duas semanas, as instituições precisaram se adaptar a uma nova modalidade de ensino com aulas on-line. Não obstante, alunos e professores foram os principais envolvidos e, por que não dizer, afetados por essa nova configuração de ensino.

Se, por um lado, alunos e professores, especialmente da Educação Básica, tiveram de se adaptar à modalidade on-line, desenvolver habilidades digitais e criar uma cultura digital por meio de aplicativos e programas de computador, por outro, um grupo de alunos e professores não teve tantas dificuldades, pois, na Educação a Distância — modalidade em franca expansão no Brasil — já se utilizam recursos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Na educação on-line, existe a distância física, assim como a distância temporal, pois a aprendizagem ocorre em momentos diferentes quando as atividades são assíncronas (aquelas em que não há interação direta com o aluno), aplicadas em videoaulas gravadas, e-books, apresentações visuais, podcasts etc. Isso gera outra distância nos espaços pedagógico e cognitivo, bem como no espaço psicológico e comunicacional, que (Moore, 2002, p. 2) denomina "distância transacional".

O conceito de transação teve origem em 1949, com o filósofo e pedagogo John Dewey, que caracterizava como transação toda interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em determinada situação.

A transação denominada educação on-line ocorre entre professores conteudistas, tutores, coordenadores e alunos em um ambiente caracterizado pela separação física entre os participantes e mediado por tecnologias da informação e comunicação (TIC). Essa dinâmica interativa, própria dos cursos on-line, é compreendida como distância transacional, pois envolve não apenas a separação geográfica, mas também aspectos comunicacionais e pedagógicos que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido:

> A distância transacional consiste em um espaço pedagógico e comunicacional surgido no contexto da Educação a Distância que necessita ser transposto, pois representa um campo de possíveis mal-entendidos entre as intervenções do educador e as interpretações do aluno. . Quanto maior for a estrutura rígida do curso e menor o diálogo estabelecido entre professor e estudante, maior tende a ser essa distância, exigindo estratégias pedagógicas que favoreçam a interação, a clareza na comunicação e o acompanhamento contínuo da aprendizagem. (Moore. 2002, p. 2).

Apegando-se aos conceitos de Dewey (1949) e Moore (2002), apresentados até aqui, observa-se que a educação, mais do que nunca, busca novas formas de ser concebida. As condições sociais, a evolução tecnológica e as formas de percepção, utilização do tempo e consumo pelas pessoas neste século contribuem para que as práticas educativas se tornem cada vez mais digitais, exigindo novas configurações pedagógicas coerentes com essa realidade.

Também na educação on-line existe o conceito de aulas síncronas, aquelas que possibilitam uma interação direta entre o aluno e o professor, realizadas por meio de videoaulas ao vivo, chats e plantões para esclarecimento de dúvidas em fóruns, entre outros recursos. Esse tipo de aula precisa ser previamente organizado, com data e horário definidos, para que todos

possam estar conectados simultaneamente, reduzindo, assim, a distância transacional apontada por Moore (2002).

De fato, o ensino digital tornou-se um desafio a ser superado, pois requer múltiplas habilidades digitais e sociais, além de tecnologias acessíveis e estáveis, o que não é uma realidade para todos os estudantes e para parte significativa da população. Essa limitação amplia a distância pedagógica discutida por Moore (2002), especialmente quando não há suporte institucional adequado.

Os alunos precisam aprender, e os professores, reaprender. Os jovens, considerados nativos digitais, precisam canalizar suas habilidades tecnológicas com um viés educativo. Os professores devem reciclar, inclusive, a maneira como elaboram os planos de aula, já que a dinâmica da aula on-line é muito diferente da presencial, demandando maior planejamento, objetividade e estratégias de engajamento.

À luz das reflexões de Dewey (1949) sobre interação e experiência e de Moore (2002) acerca da distância transacional, torna-se indispensável desenvolver nos estudantes competências que ultrapassem o uso instrumental das tecnologias, promovendo autonomia, organização do tempo, responsabilidade e pensamento crítico. Não basta saber utilizar aplicativos ou navegar nas redes sociais; é necessário compreender como selecionar informações confiáveis, produzir conteúdos com intencionalidade pedagógica e participar de forma ética nos ambientes virtuais. A aprendizagem no meio digital exige disciplina e protagonismo, pois o estudante passa a assumir papel ainda mais ativo na construção do próprio conhecimento.

Para os professores, o desafio envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a reformulação das estratégias metodológicas, considerando os níveis de interação e estrutura propostos por Moore (2002). Planejar aulas on-line requer diversificação de recursos, clareza na comunicação, definição objetiva de atividades síncronas e assíncronas e constante acompanhamento do desempenho dos alunos. Além disso, é fundamental investir em formação continuada, troca de experiências entre docentes e reflexão crítica sobre as práticas adotadas, a fim de garantir que a tecnologia seja um meio para potencializar a aprendizagem, e não um obstáculo ao processo educativo.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

A leitura ocupa um lugar fundamental na sociedade contemporânea, pois está diretamente relacionada ao acesso à informação, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à participação ativa na vida social (Coelho, 2009). Entretanto, apesar de sua relevância, muitas vezes ela passa despercebida no cotidiano das pessoas, sendo realizada apenas como uma atividade obrigatória, e não como prática formadora e transformadora. A leitura está presente em diversas situações do dia a dia — em ambientes escolares, profissionais e digitais —, mas nem

sempre recebe o devido destaque como ferramenta essencial para a construção do conhecimento e para a ampliação da visão de mundo. Nesse sentido, contextualizar a leitura significa compreendê-la como prática social que ultrapassa a simples decodificação de palavras, envolvendo interpretação, reflexão e posicionamento diante das informações.

A escrita também desempenha papel indispensável na organização das ideias, na comunicação e na expressão das experiências individuais e coletivas (Coelho, 2009). Ela não se limita à produção de textos formais, mas está presente em diferentes contextos sociais, como redes sociais, formulários, mensagens e documentos institucionais. O reconhecimento da importância da leitura e da escrita exige que a sociedade reflita sobre suas práticas, buscando utilizá-las de maneira crítica e consciente, especialmente em um cenário marcado pelo excesso de informações. A valorização dessas habilidades contribui para a formação de cidadãos mais autônomos, capazes de interpretar o mundo ao seu redor e de se expressar com clareza e responsabilidade.

De acordo com Coelho (2009):

> Ler é um processo abrangente de compreensão que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. É a correspondência entre sons e sinais gráficos, por meio da decodificação do código e da compreensão do conceito ou ideia (Coelho, 2009, p. 85).

Ler não é uma prática homogênea; é diversa e se relaciona, entre outras coisas, com o tipo de texto com que o leitor se depara. Cada gênero textual exige estratégias específicas de compreensão, interpretação e análise, considerando suas características, finalidades e contextos de produção. A leitura de um texto literário, por exemplo, demanda sensibilidade estética e interpretação simbólica, enquanto a leitura de um texto científico requer maior atenção à argumentação, aos conceitos e às evidências apresentadas. O ato de ler envolve diferentes níveis de profundidade, podendo variar desde uma leitura mais superficial, voltada à identificação de informações, até uma leitura crítica, que exige reflexão, comparação de ideias e construção de sentido.

Coelho (2009) afirma que, dependendo do objetivo, nosso cérebro está preparado para ler de maneiras diferentes, o que reforça a ideia de que a leitura está diretamente ligada à intenção do leitor. Quando lemos para lazer, para estudar ou para buscar uma informação específica, ativamos processos cognitivos distintos, adaptando nossa atenção e nossa estratégia de compreensão. Isso demonstra que a leitura é uma prática dinâmica, influenciada tanto pelo propósito quanto pelo contexto em que ocorre. Compreender essa diversidade é essencial para desenvolver habilidades leitoras mais amplas, capazes de atender às demandas sociais, acadêmicas e profissionais, fortalecendo a autonomia e a criticidade do leitor.

.Entende-se por leitura o processo de recepção e compreensão da informação, da linguagem ou da simbologia representada por essa linguagem. Isso inclui interpretá-la não apenas visualmente, mas também tatilmente, como no caso do Braille (Coelho, 2009). Dependendo da capacidade de raciocínio e da habilidade do leitor, a interpretação do conteúdo torna-se mais fluida e fácil; isso também depende dos hábitos de leitura do sujeito. Quanto mais se lê, mais fácil e refinada se torna a interpretação. Pode-se dizer que a leitura pode ser feita em silêncio ou em voz alta, e realizada por meio de diferentes abordagens, como a busca rápida de informação ou a apreensão e compreensão do que foi lido (Coelho, 2009). A diversificação dos tipos de leitura depende do enfoque específico adotado e do tópico que está sendo discutido. Alguns estilos de leitura são destacados:

Leitura Reflexiva: busca aprender aquilo que é lido, com atenção a tudo o que se leu, procurando memorizar e compreender o assunto. Por exemplo, esse tipo de leitura é empregado para estudar, por algumas pessoas.

Leitura Recreativa: nesse tipo de leitura influi decisivamente o gosto de cada leitor, pois o objetivo é distrair, entreter ou divertir no momento em que a leitura acontece. Nela são comuns temas de fantasia, aventuras, contos, romances ou histórias épicas, relacionando-se com as emoções humanas, como amor, ódio e intrigas.

Leitura Literal: é uma leitura feita "ao pé da letra", sem adicionar opiniões, comentários ou explicações em relação ao texto. Esse tipo de leitura divide-se em dois grupos: a primária, que enfatiza a captação de dados de maneira explícita, e a literal em profundidade, que enfatiza a compreensão daquilo que se lê.

Leitura Mecânica: nesse tipo de leitura ocorre a interpretação dos signos escritos, mas não necessariamente a compreensão de todo o significado daquilo que se lê. O foco da atenção fica exclusivamente naquilo que interessa ao leitor, desconsiderando o restante do texto. Outro aspecto da leitura mecânica ocorre quando o leitor lê de forma desinteressada e automática, apenas decodificando, sem compreender ou prestar atenção ao conteúdo.

Leitura Rápida: nesse tipo de leitura, o leitor seleciona o que lhe interessa, buscando as ideias mais importantes de um texto e ignorando o restante. Também é utilizada, por exemplo, na leitura de um jornal, quando se escolhe apenas a notícia que interessa naquele momento.

Leitura em Silêncio: também chamada de leitura silenciosa ou leitura mental, é a forma mais habitual. Nela, lê-se para si mesmo. Nesse tipo de leitura, a concentração costuma ser maior e captam-se mais informações do que na leitura rápida. É comum quando se leem livros em casa ou em momentos de lazer.

Leitura em Voz Alta: é aquela em que se pronunciam palavras e frases em voz alta. Ajuda a modular a voz, pronunciar corretamente palavras, sílabas e vogais, além de trabalhar a acentuação, a entonação e a dicção adequada.

Seja por prazer, seja para estudar ou se informar, a prática da leitura aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação, sendo um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano (Coelho, 2009). Além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora também a escrita.

Ao analisar as áreas convencionais de pesquisa, pode-se dizer que a escrita consiste no uso de signos (símbolos) para expressar ideias humanas (Cagliari, 2006). Contudo, tão importante quanto saber como funciona o sistema de escrita é a capacidade de engajar-se em práticas sociais relacionadas a ela. Enquanto a alfabetização preocupa-se com a aquisição do sistema de escrita, o letramento volta-se para a função social da leitura e da escrita. No que diz respeito ao ensino da língua escrita, os métodos utilizados pelo professor podem constituir ferramentas importantes nesse processo, que articula alfabetização e letramento, havendo diferentes formas de compreender essa relação.

> A escrita refere-se especificamente ao signo linguístico e à atividade da fala, diferenciando-se de outras formas de representação do mundo, não apenas porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada; isto é, quem escreve solicita ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo simples prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica (Cagliari, 2006, p. 105).

O campo da escrita, assim como o da leitura, abrange habilidades adquiridas desde as primeiras formas de registro alfabético até a produção autônoma de textos (Cagliari, 2006). Para que essa compreensão aconteça, o indivíduo deve entrar em contato com diversos textos, nos quais analisa, compara, interpreta e sistematiza informações; consequentemente, a aprendizagem ocorre de forma reflexiva.

A linguagem escrita pode ser compreendida como um sistema de símbolos criado pelos seres humanos para representar a linguagem falada (Cagliari, 2006). No fluxo da comunicação verbal, os grupos humanos passaram a utilizar linhas, pontos e outros signos para representar pensamentos.

A escrita divide-se em:

Escrita pictográfica: consiste em transmitir uma ideia, um conceito ou um objeto por meio de um desenho (símbolo) figurativo e estilizado.

Escrita ideográfica: caracteriza-se pelo uso de desenhos especiais chamados ideogramas.

Escrita cuneiforme: desenvolvida pelos sumérios, é realizada com o auxílio de objetos em formato de cunha.

Escrita egípcia: surgiu por volta de 3000 a.C.; os caracteres utilizados pelos egípcios eram chamados de hieróglifos, geralmente empregados em inscrições oficiais e sagradas gravadas em pedra.

Escrita silábica: é um sistema no qual cada símbolo corresponde à combinação de sons consonantais e vocálicos, representando uma sílaba.

Escrita alfabética e fonética: baseia-se na representação dos sons da fala, ou seja, na representação dos fonemas; por isso, é considerada uma linguagem de segunda ordem.

Escrita alfabética fonológica: é o sistema de escrita alfabética ideal, no qual a cada fonema (som) corresponderia uma letra.

Muitos avanços foram obtidos na educação infantil, especialmente para crianças de 0 a 6 anos, por intermédio da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, que reconheceu a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito a uma educação de qualidade. Esses avanços representam um marco nas políticas públicas. Gomes (2009, p. 46) destaca algumas leis que reforçam essa decisão:

> O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90), baseado na Doutrina da Proteção Integral, buscou garantir e proteger os direitos das crianças e dos adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 também reforçou e ampliou essa perspectiva ao tratar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, além do FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Faz-se necessário estar atento para que esses avanços não tenham ocorrido em vão: "é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história" (Kuhlmann Jr., 1998, p. 31).

Para tanto, essas mudanças ocorridas, desde o assistencialismo até a consolidação da função educativa, provocaram um avanço significativo, pois hoje se reconhece que é direito de todos e dever do Estado ofertar uma educação de qualidade, atendendo às especificidades de cada indivíduo. Portanto, a Constituição Federal, em seu artigo 208, incisos I e IV, estabelece como dever do Estado:

> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV – educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Partindo dessa premissa, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, sendo organizada em dois segmentos: "I - em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade" (Silva, 2003, p. 100).

Posteriormente, uma atualização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação modificou algumas questões relativas à obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro a dezessete anos de idade na Educação Básica. Se antes os pais tinham a opção de não matricular seus filhos na escola até os seis anos de idade, com a nova Emenda Constitucional tornou-se obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, bem como a permanência na instituição educacional

até os 17 anos. Conforme a LDB e a nova emenda constitucional, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/96, estabelece:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]. Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Assim como é obrigatória a matrícula da criança a partir dos quatro anos de idade, as instituições de ensino municipais também são obrigadas a ofertar vagas para todas as crianças nessa faixa etária. Diante dessa legislação, caso os pais não cumpram a obrigatoriedade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, poderão sofrer penalidades, como multa que varia de três a vinte salários mínimos ou detenção de 15 dias a um mês.

Essa modalidade de educação é dever do Estado, com o apoio da família e da sociedade, passando a educação infantil a integrar oficialmente o sistema educacional. Suas funções devem estar pautadas em padrões de qualidade, levando em consideração a bagagem cultural da criança e seus conhecimentos prévios, até a constituição de sua identidade e autonomia. No que se refere à avaliação, esta deve ser realizada mediante registros e acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem caráter de retenção ou reprovação.

Apesar dos avanços obtidos em relação à infância e às propostas pedagógicas, ainda existem muitos desafios que circundam a educação infantil. Esses desafios continuam a nortear o campo educacional das crianças e são atualmente alvo de discussão. Embora a LDB considere a criança sujeito de direitos e assegure a permanência em creches de 6 meses a 3 anos de idade (sendo esta uma opção da família, porém um direito da criança) e em pré-escola de 4 a 5 anos de idade, o que se observa no cenário atual é que essa garantia muitas vezes permanece apenas no plano teórico, pois, na prática, a realidade é diferente.

Não há instituições suficientes para atender à demanda dessas crianças, sendo necessária a construção de novas unidades para garantir o acesso e a permanência nas instituições de educação infantil. As vagas existentes são insuficientes, e muitos pais, principalmente os de baixa renda, permanecem meses na lista de espera para conseguir uma vaga para seus filhos.

Faz-se necessário um olhar social voltado para a realidade da educação infantil, com uma análise crítica capaz de transformar a situação atual, garantindo condições mais favoráveis ao atendimento das crianças e à manutenção adequada das instituições. A educação infantil constitui uma etapa essencial do processo educativo, pois contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. É fundamental que haja investimentos em políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, recursos pedagógicos de qualidade e ambientes que favoreçam a aprendizagem e o cuidado. Conforme destaca Silva (2003), a educação deve ser compreendida como um espaço de

construção social, no qual as condições estruturais e pedagógicas influenciam diretamente a qualidade do ensino oferecido, exigindo, portanto, compromisso coletivo e responsabilidade institucional.

Também é indispensável investir na formação continuada dos educadores, que muitas vezes se encontra defasada diante do amplo universo tecnológico que os cerca. A atualização profissional é um elemento indispensável para que o professor possa acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, integrando-as de forma crítica e significativa ao contexto educacional. O universo digital faz parte da realidade das crianças, sendo necessário que a escola ofereça mediações pedagógicas que orientem esse contato de maneira consciente e educativa. Segundo Silva (2003), a valorização do profissional da educação e a promoção de sua formação contínua são condições essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, reafirmando a importância de políticas que garantam suporte teórico, metodológico e tecnológico aos docentes. Dessa forma, fortalece-se não apenas o trabalho pedagógico, mas também o desenvolvimento pleno das crianças.

3.2. A PRÁTICA DA LEITURA ESTÁ ASSOCIADA À PRÓPRIA HISTÓRIA DA ESCRITA

A prática da leitura está associada à própria história da escrita e pode ser observada desde as tabuletas com escrita uniforme da antiga Mesopotâmia, passando pelos rolos de papiro, códices, inscrições em pedra e em couro, até os dias atuais, em que se utilizam monitores e suportes digitais, nos quais a escrita virtual já é uma realidade.

A chamada nova história buscou abolir antigos esquemas que continham análises generalizantes do passado da ciência histórica, os quais não ofereciam elementos suficientes para compreender as diversas situações dos grupos humanos no estudo das práticas de leitura ao longo do tempo. Um dos principais estudiosos da história da leitura, o historiador Roger Chartier, dedicou-se a investigar os efeitos das práticas de leitura nas chamadas comunidades de interpretação. A relação que hoje estabelecemos com a leitura, por exemplo, construiu-se a partir de hábitos sociais e do desenvolvimento de tecnologias como o computador e a internet.

Na história do Brasil, a leitura foi inicialmente privilégio dos senhores portugueses, enquanto outros grupos foram excluídos. Considerados descobridores e detentores da superioridade racial, apenas os portugueses tinham acesso à educação formal e, portanto, à oportunidade de aprender a ler e escrever. Até meados do século XIX, praticamente não existiam livros; os manuais de leitura utilizados nas escolas eram textos autobiografados, relatos de viajantes e documentos escritos manualmente, como cartas, documentos de cartório e a própria Constituição do Império. A Bíblia também servia como manual de leitura nas raras escolas existentes. As escolas primárias eram escassas, as mulheres eram ensinadas apenas para

atividades domésticas, e os escravizados eram excluídos da escolarização para trabalharem nas lavouras.

Bastos (1982, p. 92) afirma que "durante a colonização, as práticas escolares eram realizadas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por capelães, padres e mestres-escola", evidenciando que o ensino, nesse período, era restrito, informal e fortemente vinculado às estruturas agrárias e religiosas da sociedade. Esse contexto histórico relaciona-se com a própria trajetória dos registros escritos, que, inicialmente, eram feitos em tabuletas de argila; mais tarde, em papiros; depois, em pergaminhos e papéis de baixo custo, embora perecíveis.

> Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila; mais tarde, em papiros; depois, em pergaminhos e papéis de baixo custo, embora perecíveis. Nesses suportes, o escriba registrava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus bens e propriedades. Esse trabalho individual, especializado e de circulação restrita prolongou-se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica possibilitou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos (Magalhães; Silva, 2007, p. 12).

Nos diferentes suportes utilizados ao longo da história, como a argila, o papiro e o pergaminho, cabia ao escriba a responsabilidade de transformar em registro escrito aquilo que era transmitido oralmente. Ele registrava desde composições poéticas e narrativas até informações administrativas relacionadas ao controle de bens, impostos e propriedades. Conforme destacam Magalhães e Silva (2007), essa atividade exigia domínio técnico e conhecimento específico, sendo exercida por um grupo restrito de pessoas. Por essa razão, a produção escrita era limitada e seu acesso bastante restrito, o que fazia com que a leitura e a escrita fossem privilégios de poucos, geralmente ligados às elites políticas, religiosas ou econômicas.

Esse modelo de produção textual manteve-se por séculos, caracterizado pelo trabalho manual e pela circulação reduzida dos documentos. Entretanto, segundo Magalhães e Silva (2007), a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica, no século XV, provocou uma transformação profunda nesse cenário. A possibilidade de reproduzir textos em maior escala e em menos tempo rompeu gradativamente com a lógica da exclusividade, favorecendo a ampliação do acesso aos materiais escritos. Como consequência, houve um avanço significativo na disseminação do conhecimento, contribuindo para o fortalecimento das práticas de leitura e para a expansão dos processos de escolarização ao longo do tempo.

O hábito da leitura deve ser estimulado ainda na infância, para que o indivíduo aprenda, desde cedo, que ler é algo importante e prazeroso. Quando realizada com prazer, a leitura desenvolve a imaginação e a linguagem das crianças. Assim como a fala, a leitura é um processo adquirido ao longo do tempo na formação do indivíduo.

A fala e a leitura são processos adquiridos ao longo do tempo e em determinados momentos da vida, que podem influenciar diretamente o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, determinando, muitas vezes, se o aprendizado será bem-sucedido ou não. Embora a fala esteja relacionada à capacidade humana de se comunicar, ela também depende de estímulos, convivência social e mediação cultural para se desenvolver plenamente. Da mesma forma, a leitura não é uma habilidade inata, mas resultado de um processo sistemático de ensino e aprendizagem, que exige prática, orientação e compreensão das estruturas linguísticas. Portanto, ambos os processos devem ser compreendidos como construções sociais e educativas, e não como comportamentos naturais que surgem espontaneamente.

É fundamental reconhecer que o domínio da fala e da leitura está diretamente ligado às experiências vivenciadas ao longo da vida, especialmente no ambiente escolar e familiar. A qualidade dos estímulos recebidos, o acesso à educação e o acompanhamento pedagógico adequado são fatores determinantes para o desenvolvimento dessas habilidades. Quando a leitura é trabalhada de forma planejada e significativa, ela contribui para a ampliação do vocabulário, para o fortalecimento do pensamento crítico e para a capacidade de interpretação do mundo. Ao compreender a fala e a leitura como processos aprendidos, reforça-se a importância de práticas educativas que promovam o desenvolvimento contínuo dessas competências, garantindo melhores condições de aprendizagem e inclusão social.

De acordo com Zilberman (2006):

> Ler é problemático, faz pensar, hipóteses concisas, faz pensar. Por outro lado, a comunicação pela imagem, quando utilizada como instrumento de controle da opinião pública, é a negação do pensamento. Nada mais é do que um olhar extraordinário, um instantâneo e, por meio do brilho programado, promove a preguiça mental do espectador. E o cego não pensa em milagres. Nenhuma crítica se conforma. Não critica, assimila. Ele não se decide, ele repete o que consegue. Não reage, absorve. Não cria, consome. Ele não resiste, ele se deixa aculturar. Ele não afirma que está se submetendo. (Zilberman, 2006, p.33)

Ao ler com prazer, é possível desenvolver a imaginação e a escuta atenta, enriquecendo o vocabulário e ampliando o repertório linguístico de forma natural e significativa. A leitura prazerosa estimula a curiosidade, fortalece a autonomia intelectual e contribui para que o sujeito construa sentidos a partir das próprias experiências. Quando associada a práticas lúdicas e pedagógicas bem orientadas, a aprendizagem torna-se mais envolvente, favorecendo a participação ativa do estudante e promovendo a construção do conhecimento de maneira espontânea. O ato de ler deixa de ser apenas uma obrigação escolar e passa a representar uma prática formadora, capaz de ampliar horizontes culturais e sociais.

Um dos principais fatores que tornam a leitura tão importante é o aprimoramento do senso crítico, pois ela possibilita a análise reflexiva dos acontecimentos e contribui para a formação de opiniões fundamentadas. Conforme defendido por Paulo Freire (2023), a leitura está

diretamente relacionada à compreensão do mundo, sendo essencial desenvolver primeiro a capacidade de interpretar a realidade para, então, compreender os textos de forma crítica. Para Freire, a educação deve promover a consciência crítica e a transformação social, o que reforça a importância da leitura como instrumento de emancipação. A prática constante da leitura amplia o vocabulário, fortalece a expressão oral e escrita e contribui para melhor desempenho em situações comunicativas diversas, como exposições, debates e interações cotidianas, consolidando-se como elemento fundamental na formação integral do indivíduo.

3.3. A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Os primeiros registros gráficos da escrita surgiram quando os seres humanos passaram a representar sua realidade por meio de pinturas nas paredes das cavernas. Na periodização tradicional, a invenção da escrita é considerada o marco que separa a Pré-História da História. Entre as formas iniciais de expressão escrita, destaca-se a pictografia, sistema em que seres e objetos eram representados por desenhos figurativos (Kiguel, 1991, Apud Bossa, 2000). Com o passar do tempo, essas representações tornaram-se mais abstratas, passando também a expressar ações, ideias e sentimentos. Acredita-se que muitos dos primeiros registros escritos tenham surgido das necessidades das relações sociais cotidianas, especialmente ligadas às práticas religiosas, à organização política e às atividades comerciais.

A escrita foi criada de maneira independente em diferentes sociedades, como na Mesopotâmia, no Egito e na China (Kiguel, 1991, Apud Bossa, 2000). Os registros escritos mais antigos conhecidos foram encontrados na cidade suméria de Uruk. A escrita cuneiforme, originária do sul da Mesopotâmia, atual território do Iraque, é atribuída aos sumérios. Nesse sistema, os caracteres eram gravados em argila úmida com a ponta de um estilete, formando sinais em formato de cunha. Cerca de mil anos depois, no Antigo Egito, desenvolveram-se os hieróglifos, símbolos que representavam ideias e sons. A escrita era domínio quase exclusivo de profissionais especializados, os escribas. Tanto os caracteres cuneiformes quanto os hieróglifos são considerados exemplos antigos de escrita ideográfica.

Outro importante sistema de escrita é o chinês, cujos registros mais antigos datam de aproximadamente quatro mil anos. Inicialmente, a escrita chinesa representava ideias, e somente posteriormente incorporou elementos fonéticos para indicar sons da fala. Com base em sistemas mais antigos, os fenícios aperfeiçoaram a escrita ao criarem um alfabeto composto por 22 letras, que representavam os principais sons de sua língua. Esse alfabeto foi desenvolvido para facilitar as atividades comerciais fenícias no Mediterrâneo. Posteriormente, os gregos aperfeiçoaram o sistema ao acrescentarem as vogais. O alfabeto fenício deu origem a diversos sistemas alfabéticos modernos, como o grego, o hebraico, o árabe e o latim. O alfabeto latino, por sua vez, é o sistema de escrita do qual se originou, entre outras, a língua portuguesa.

A aquisição da leitura e da escrita começa muito antes da entrada formal da criança na escola. Desde cedo, ela mantém contato com materiais escritos em diferentes ambientes, como em casa e na comunidade. Nesse processo, a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita, buscando compreender seu significado. Segundo Ferreira (1999), essas hipóteses desenvolvem-se em etapas, desde a fase pré-silábica, em que a criança ainda não relaciona a escrita aos sons da fala, até a consolidação do nível alfabético, no qual passa a compreender a correspondência entre letras e sons.

Isso significa que a criança constrói gradativamente o conhecimento sobre a escrita, experimentando, questionando e atribuindo sentido às suas produções (Kiguel, 1991, Apud Bossa, 2000). Suas tentativas não devem ser desvalorizadas, mas compreendidas como parte essencial do processo de aprendizagem. Após os estudos da psicogênese da língua escrita, compreende-se que a criança percorre diferentes fases até dominar a leitura e a escrita: a fase pré-silábica, em que não estabelece relação entre letras e sons; a fase silábica, na qual atribui valor de sílaba a cada letra; a fase silábico-alfabética, que combina características das etapas anteriores; e a fase alfabética, quando passa a compreender o funcionamento do sistema de escrita.

> [...] está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem não pode ser compreendida de forma isolada, pois envolve múltiplos fatores biológicos, psicológicos e sociais que interagem continuamente ao longo da vida do indivíduo. Os padrões evolutivos normais referem-se às etapas esperadas do desenvolvimento humano, considerando as capacidades cognitivas, emocionais e sociais que se ampliam gradativamente; já os padrões patológicos dizem respeito às possíveis dificuldades ou transtornos que podem interferir nesse processo, exigindo acompanhamento e intervenções adequadas. O meio exerce papel determinante na constituição das aprendizagens, uma vez que a família, a escola e a sociedade oferecem estímulos, valores, experiências e oportunidades que influenciam diretamente o desenvolvimento. Dessa forma, compreender o processo de aprendizagem implica reconhecer sua complexidade e a importância das relações sociais, reforçando que o sucesso educativo depende tanto das condições internas do sujeito quanto das condições externas que o cercam. (Kiguel, 1991, p. 24. Apud Bossa, 2000, p.19).

Conforme Kiguel (1991, apud Bossa, 2000), o processo de aprendizagem humana estrutura-se a partir de padrões evolutivos e da influência do meio social, familiar e escolar. Isso implica reconhecer que a criança avança e, por vezes, apresenta recuos durante a construção do conhecimento escrito. De acordo com Piaget (1990), o desenvolvimento cognitivo ocorre gradualmente, pois cada novo aprendizado depende da assimilação e da reorganização de esquemas mentais já existentes. A criança não apenas reproduz o que lhe é ensinado, mas interpreta e reconstrói o conhecimento a partir de suas próprias estruturas cognitivas.

Isso implica que a criança passa por etapas de avanço e recuo no processo de construção da escrita até apreender e dominar o código linguístico, ou seja, de maneira gradual e progressiva. O princípio de que o desenvolvimento cognitivo ocorre gradativamente fundamenta-

se nos pressupostos de Piaget (1990), segundo o qual todo salto cognitivo depende de processos de assimilação e reorganização dos esquemas internos, os quais demandam tempo. Assim, a criança não apenas repete o que ouve, mas interpreta o ensino recebido a partir de suas próprias estruturas mentais. No caso da alfabetização, isso significa que a escrita convencional do adulto é reinterpretada e reconstruída pela criança durante seu processo de aprendizagem. Para o construtivismo, os chamados erros são importantes indicadores do funcionamento da mente do aluno, pois revelam como ele compreendeu e reorganizou o conteúdo aprendido.

Desse modo, o que a criança aprende nem sempre corresponde exatamente ao que lhe foi ensinado, pois o conhecimento é resultado de uma elaboração interna Piaget (1990), Entre as principais contribuições do construtivismo para a prática pedagógica estão o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada criança e a compreensão de que um desempenho mais lento não indica menor capacidade intelectual ou menor envolvimento. Cabe ao professor reconhecer que a aprendizagem não é simplesmente transmitida pela escola, mas construída ativamente pela mente do aluno, que já chega ao ambiente escolar com saberes prévios. O processo de aquisição da escrita deve ser entendido como uma construção progressiva, marcada por interpretações, reorganizações e significações próprias da criança.

4. PANDEMIA NO MUNDO

A pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), apresentou-se como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China, no início de dezembro de 2019, quando pacientes frequentadores de um mercado atacadista de animais deram entrada em um hospital local com quadro de pneumonia de causa desconhecida.

Em 31 de dezembro de 2019, as autoridades chinesas enviaram um alerta à Organização Mundial da Saúde (OMS), informando sobre casos de pneumonia detectados na cidade, cuja origem ainda não havia sido identificada, o que demandava atenção internacional. Como medida preventiva, o mercado de frutos do mar foi fechado em 1º de janeiro de 2020.

No dia 3 de janeiro, foram notificados 44 pacientes suspeitos de estarem acometidos por uma doença até então considerada misteriosa. Em 7 de janeiro, o país asiático identificou o microrganismo responsável pelo surto, que rapidamente ganhou destaque mundial devido ao aumento repentino de casos. Em pouco tempo, o agente foi reconhecido como um novo coronavírus, posteriormente denominado SARS-CoV-2, responsável pela pandemia de COVID-19, que impactou profundamente a dinâmica social, econômica e sanitária global (Farias, 2020; Netto; Corrêa, 2020; Trilla, 2020).

A primeira morte associada ao SARS-CoV-2 foi registrada em 9 de janeiro, enquanto cientistas se dedicavam ao sequenciamento genético do vírus. Em 12 de janeiro, foram divulgadas as primeiras informações que auxiliaram países de diferentes continentes na realização de testes e no rastreamento de casos. No dia 13, a Tailândia confirmou o primeiro caso fora da China; nos dias seguintes, Japão (16) e Coreia do Sul (20) também registraram ocorrências. Em 18 e 19 de janeiro, já havia 204 pessoas contaminadas e três mortes confirmadas apenas na China (Freitas; Napimoga; Donalisio, 2020).

Em 21 de janeiro, a Organização Mundial da Saúde confirmou que a transmissão do vírus ocorria entre humanos. Diante do aumento significativo de casos confirmados, que já somavam 580 na China, com 17 mortes registradas até 22 de janeiro, o comitê de emergência adiou a decisão de recomendar ao diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, a declaração do surto como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. No dia 23 de janeiro, cidades como Wuhan, Ezhou, Pequim e Huanggang iniciaram medidas mais rigorosas para conter a disseminação do vírus. Ainda em janeiro, Singapura e Vietnã também confirmaram seus primeiros casos importados (Silva; Oliveira, 2020; Garrido; Garrido, 2020).

Em 30 de janeiro de 2020, a China contabilizava 9.692 casos confirmados e 213 mortes por COVID-19. No dia seguinte, diversos países passaram a adotar medidas de controle em suas fronteiras e a restringir atividades internas. Em 3 de fevereiro, a China iniciou a construção de um hospital exclusivo para o tratamento da doença, concluído em apenas dez dias. Naquele momento, o mundo já registrava 20.625 casos e 426 mortes. Diversos países passaram a destinar recursos financeiros significativos para o enfrentamento da pandemia; em 6 de fevereiro, o Japão anunciou a doação de 10 milhões de dólares à Organização Mundial da Saúde (OMS), enquanto os casos ultrapassavam 30 mil e as mortes superavam 900. Após a confirmação de casos em mais de 100 países, a COVID-19 foi oficialmente declarada pandemia em 11 de março de 2020, e, em 13 de março, a Europa tornou-se o novo epicentro da doença.

Com o avanço acelerado da contaminação, intensificaram-se as medidas de restrição em diferentes partes do mundo. A busca por testes diagnósticos, tratamentos, vacinas e estratégias de rastreamento tornou-se prioridade, assim como a adoção do uso de máscaras e do distanciamento físico. Em 19 de março, o número de infecções globais atingiu 100 mil casos e, em apenas 12 dias, chegou a 200 mil. No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou a primeira morte por COVID-19 em 17 de março (Valdes, 2020; Garcia; Duarte, 2020; Souto, 2020).

Em abril de 2020, o mundo ultrapassou a marca de 3 milhões de casos distribuídos em 185 países. A China retomou as aulas em algumas cidades menos afetadas, enquanto a Espanha voltou a registrar aumento no número de mortes em 24 horas. Quase um terço dos casos globais concentrava-se nos Estados Unidos, que contabilizavam cerca de 983 mil confirmações e 55 mil mortes. A Espanha superava 200 mil casos, a Itália aproximava-se dessa marca e o Brasil

ultrapassava 66 mil casos. Em relação aos óbitos, a Espanha registrava 331 mortes em 24 horas, totalizando 23.521; a Itália contabilizava 333 mortes no mesmo período, somando 27 mil; a China ultrapassava 4 mil mortes; e a Rússia registrava 794. O Reino Unido notificava 360 mortes em 24 horas, totalizando 21.092 óbitos (Casaca et al., 2020; Ariza et al., 2020). A França também demonstrava preocupação crescente, com 437 mortes em 24 horas e mais de 23 mil no total. O continente africano somava mais de 31 mil casos e 1.400 mortes, enquanto o Irã registrava 96 mortes em 24 horas, alcançando 5.806 óbitos (Ceylan, 2020).

Em maio de 2020, a América Latina e o Caribe ultrapassaram 500 mil casos de COVID-19. Itália, Espanha e Reino Unido apresentavam redução nas mortes diárias. A China registrava cinco novos casos e alertava para a possibilidade de uma segunda onda. Em meados do mês, o mundo somava 4,6 milhões de casos confirmados e mais de 312,2 mil mortes, segundo levantamento da Universidade Johns Hopkins (Couto et al., 2020; Martins; Hansine, 2020).

Em junho de 2020, os casos globais ultrapassaram 10 milhões, com mais de 500 mil mortes. Estados Unidos e Brasil passaram a liderar o número absoluto de óbitos. Reino Unido, Itália, França e Espanha mantinham altos números, mas com certa estabilidade. Em julho e agosto, a Índia passou a registrar crescimento expressivo de mortes. Entre junho e o final de agosto, foram confirmados 14 milhões de novos casos no mundo, sendo que Estados Unidos (24%), Índia (18%) e Brasil (17%) concentraram 60% desse total. Em relação às mortes, Brasil (19%), Estados Unidos (16%), Índia (13%) e México (12%) apresentaram os maiores percentuais (Dourado, 2020).

Em setembro de 2020, o mundo atingiu a marca de 1 milhão de mortes e 33 milhões de casos. Alguns países já enfrentavam uma segunda onda, embora globalmente ainda se vivenciasse a primeira. Em outubro, segundo a OMS, foram registrados recordes de casos diários. A Colômbia tornou-se o oitavo país a ultrapassar 1 milhão de casos, enquanto a Europa enfrentava nova onda de infecções. Em novembro, o mundo atingiu pela primeira vez a marca de 11 mil mortes diárias (Leeb et al., 2020; Díaz-Pinzón, 2020).

Após uma queda entre maio e junho, associada às medidas de quarentena, os números voltaram a subir com a flexibilização das restrições. Em dezembro de 2020, o mundo contabilizava pelo menos 1,8 milhão de mortes. Os países com maior número absoluto de óbitos eram Estados Unidos (342.450), Brasil (193.875), Índia (148.738) e México (124.897). Considerando a taxa de mortes por 100 mil habitantes, destacaram-se Bélgica, Eslovênia, Bósnia, Itália, Peru e Espanha (Machado et al., 2020; Mazzucchelli et al., 2020).

Em maio de 2021, o mundo registrava 162.773.940 casos confirmados e 3.375.573 mortes, sendo a Região das Américas responsável por 40% dos casos e 47% das mortes. Em junho de 2021, o número de mortes registradas naquele ano já superava o total de 2020, com destaque para Brasil e Índia (OMS, 2021; Ribeiro, 2021).

No início de 2021, entre os países com maior número de mortes, apenas o Brasil não apresentava redução consistente nos óbitos. Em julho, o coronavírus completava sete meses consecutivos como principal causa de morte no país. Naquele período, Indonésia, Brasil e Rússia registravam altos índices de mortalidade. Em números absolutos, os Estados Unidos somavam 608.898 mortes e 34.069.082 casos; o Brasil, 541.266 mortes e 19.342.448 casos; e a Índia, 413.609 mortes e 31.106.065 casos. Até o início de outubro de 2021, o mundo acumulava 235 milhões de casos e 4,8 milhões de mortes, sendo 90 milhões de casos nas Américas, 70 milhões na Europa e 43 milhões na Ásia. O continente americano concentrava 2,2 milhões de óbitos, enquanto a Europa registrava 1,2 milhão (Dovbysh et al., 2021; Cardoso et al., 2021; Grasselli et al., 2020; Galisa et al., 2021).

4.1. PANDEMIA NO BRASIL

No Brasil, o SARS-CoV-2 demorou algumas semanas para chegar. Enquanto isso, surgiram narrativas diversas sobre o que até então era considerada uma doença de baixo risco. Entretanto, com a evolução do cenário mundial, essa percepção foi se alterando. Em alguns casos, como ocorreu no Brasil, a ciência acabou sendo questionada, muitas vezes por argumentos rasos. Com isso, surgiram grupos opinando sobre o vírus e a doença sem base científica, difundindo teorias conspiratórias e inverdades sobre diversos aspectos da pandemia. Essas pessoas foram chamadas de negacionistas. Os negacionistas criticaram as medidas não farmacológicas de enfrentamento à pandemia, como a utilização de máscaras, o uso de álcool em gel e o distanciamento social. Em contrapartida, esses mesmos grupos defendiam o uso de medicamentos sem eficácia comprovada. Além disso, também criticavam a utilização de vacinas (Apuke; Galhardi et al., 2020; Neto et al., 2020; Omar, 2021).

A desinformação deixou as pessoas mais vulneráveis à doença e espalhou medo e estigmatização. Manter-se bem informado é essencial para proteger a todos; por isso, é de suma importância atualizar-se por meio de informações de especialistas. Muitas notícias falsas foram postadas nas mídias sociais, o que consolidou o termo *fake news* no Brasil. Ao espalhar informações inverídicas, parte da população foi induzida a adotar condutas inadequadas, o que acarretou enormes prejuízos (Lisboa et al., 2020; Guerreiro; Almeida, 2021; Barbosa et al., 2021; Recuero; Soares, 2021).

Em tempos de avanços tecnológicos, essas notícias falsas são veiculadas nas redes sociais de forma muito rápida e compartilhadas entre muitas pessoas. No bojo dos acontecimentos, várias notícias foram publicadas nos meios de comunicação e consumidas pela população em geral, sendo que grande parte delas era falsa. A disseminação das *fake news* acabou colocando em dúvida informações verdadeiras; ou seja, as evidências científicas

passaram a ser questionadas no campo político, com argumentos bastante contestáveis (Giovanella et al., 2020).

No dia 9 de fevereiro de 2020, trinta e quatro brasileiros que viviam na cidade chinesa de Wuhan, então epicentro do novo coronavírus, foram repatriados em duas aeronaves da Força Aérea Brasileira. Eles permaneceram em quarentena por 14 dias na Base Aérea de Anápolis, em Goiás. Após esse período, todos foram liberados. No dia 20 de fevereiro, o Ministério da Saúde monitorou um caso suspeito de infecção pelo novo coronavírus no Rio Grande do Sul, que posteriormente foi descartado. No mesmo dia, houve outro caso investigado em São Paulo, também descartado (Werneck; Carvalho, 2020; Silva et al., 2020).

No dia 21 de fevereiro, o Ministério da Saúde ampliou a lista de países em alerta para a COVID-19, incluindo Japão, Singapura, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Tailândia, Vietnã, Camboja e China. Entretanto, o Brasil ainda seguia sem registro de circulação do coronavírus, após o descarte de 51 casos suspeitos. Contudo, a cada dia crescia o número de pessoas sob suspeita de contaminação, até que, no dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso do novo coronavírus no Brasil: um homem de 61 anos que viajou à Itália e deu entrada no Hospital Albert Einstein no dia anterior (Silva, 2020; Platero; Gomes, 2020). Os casos em monitoramento no Brasil já somavam 132 pessoas. No dia 29 de fevereiro, o segundo caso foi confirmado: um homem de 32 anos, residente em São Paulo, que, assim como o primeiro, retornara da Itália.

No dia 2 de março, dados registrados pelo Ministério da Saúde confirmaram mais dois casos de contaminação pelo novo coronavírus no Brasil. Entretanto, ainda não havia evidências de circulação interna do vírus no país. Nesse mesmo dia, foi anunciada a distribuição de 30 mil kits para testes diagnósticos específicos para COVID-19, enviados a diversos estados. No dia 4 de março de 2020, confirmou-se mais um caso no Brasil: um homem de São Paulo que estivera na Europa, inclusive na Itália, nos 14 dias anteriores, tornando-se o terceiro caso confirmado no país (Cavalcante et al., 2020; Noronha et al., 2020; Sodré, 2020).

O primeiro caso de transmissão interna do novo coronavírus foi registrado no dia 5 de março de 2020. Nessa data, o número de casos confirmados subiu para oito, sendo seis em São Paulo, dos quais dois tinham relação com o primeiro caso de COVID-19 no país, o chamado paciente 1. Contudo, isso não significava necessariamente transmissão comunitária. Houve também um caso no Espírito Santo, de uma mulher de 37 anos que esteve na Itália, e um no Rio de Janeiro, também de uma mulher que esteve na Itália e na Alemanha dias antes. Nesse mesmo dia, havia 636 casos suspeitos; 378 foram descartados. Foram adquiridas 500 mil máscaras do modelo N95 e cerca de 19 milhões de máscaras cirúrgicas, assim como óculos de proteção, álcool em gel 70% e luvas, para o enfrentamento da pandemia na área da saúde.

Em 6 de março, o número de casos confirmados no Brasil chegou a 13. O país monitorava 768 casos suspeitos, enquanto outros 480 já haviam sido descartados (Barreto et al., 2020; Aquino et al., 2020; Nakada; Urban, 2020).

O Ministério da Saúde anunciou a ampliação de medidas para reforçar a assistência hospitalar no enfrentamento à pandemia no Brasil. Inicialmente, foram implementados reforços na Atenção Primária, com o objetivo de evitar que a população recorresse aos hospitais em um cenário de intensa circulação do vírus. Houve ampliação do horário de atendimento nas unidades de saúde, inclusive aos finais de semana, convocação de profissionais extras e reorganização do acompanhamento de pacientes com doenças crônicas, entre outras ações estratégicas.

Em 8 de março, foi confirmado o primeiro caso em Minas Gerais, bem como o primeiro caso em Alagoas e o terceiro no Rio de Janeiro. No dia 9 de março, o Brasil já contabilizava 25 casos confirmados de coronavírus, sendo quatro por transmissão local e 21 importados. A distribuição por estados indicava: São Paulo com 16 casos, Rio de Janeiro com 3, Bahia com 2, e Alagoas, Espírito Santo, Minas Gerais e Distrito Federal com um caso cada. Havia ainda 930 casos suspeitos e 685 descartados. O Ministério da Saúde anunciou que todos os pacientes internados em hospitais públicos ou privados com quadro respiratório grave seriam testados para COVID-19, independentemente de histórico de viagem (Ventura; Aith; Rached, 2020; Silva; Muniz, 2020; Soares; Menezes, 2021).

Em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde declarou oficialmente a pandemia de coronavírus, estimando que o número de pessoas infectadas, de mortes e de países atingidos aumentaria nas semanas seguintes. Na mesma data, o Ministério da Saúde atualizou para 52 o número de casos confirmados no Brasil, sendo seis por transmissão local e 46 importados; 907 estavam em monitoramento e 935 haviam sido descartados. O governo negociava com o Poder Legislativo a liberação de até cinco bilhões de reais para ações de enfrentamento à COVID-19, recursos destinados à Atenção Primária e à rede hospitalar. Em 12 de março, os casos confirmados subiram para 60. Nesse contexto, foi lançado edital com 5.811 vagas para médicos com registro profissional no Brasil atuarem nas unidades de saúde por meio do programa Mais Médicos, distribuídas em 1.864 municípios. Em 13 de março de 2020, foi registrada a primeira recuperação de um paciente com COVID-19 no país, e o Ministério da Saúde regulamentou critérios de isolamento e quarentena a serem aplicados pelas autoridades sanitárias em casos suspeitos ou confirmados (Bezerra et al., 2020; Silva-Roosli, 2021).

Quanto ao isolamento, a orientação era separar pessoas classificadas como casos suspeitos, confirmados, prováveis — ou seja, contatos íntimos de casos confirmados — e também portadores assintomáticos. O isolamento deveria ocorrer em ambiente domiciliar ou hospitalar, público ou privado, conforme recomendação médica, pelo período de 14 dias, podendo ser prorrogado mediante avaliação laboratorial. A quarentena, por sua vez, poderia ser

adotada por até 40 dias, prorrogável conforme necessidade, sendo determinada por ato administrativo formal das secretarias estaduais, municipais, do Distrito Federal ou do Ministério da Saúde.

No dia 16 de março, o Brasil registrou 234 casos confirmados. Rio de Janeiro e São Paulo já apresentavam transmissão comunitária, caracterizada pela impossibilidade de identificar a origem da contaminação. Esse cenário levou o país a uma nova fase da estratégia de enfrentamento da COVID-19, voltada à ampliação das ações de prevenção. Na mesma data, eram monitorados 2.064 casos suspeitos, enquanto 1.624 haviam sido descartados (Schuchmann et al., 2020; Szwarcwald et al., 2020; Passos et al., 2021).

Em 17 de março, o Ministério da Saúde foi notificado da primeira morte por coronavírus no Brasil. A vítima foi um homem de 62 anos, com histórico de diabetes e hipertensão, internado na rede de hospitais Prevent Senior. No Rio de Janeiro, uma mulher de 63 anos faleceu com sintomas compatíveis com a doença, embora ainda aguardasse o resultado do teste; sua empregadora havia retornado recentemente da Itália e fora diagnosticada com COVID-19. Belo Horizonte também registrava seu primeiro caso de transmissão comunitária. O Ministério da Saúde contabilizava 291 casos confirmados e 8.819 suspeitos, dos quais 1.890 haviam sido descartados. Nesse período, foi anunciado que as notificações de casos suspeitos passariam a ser feitas automaticamente pelos estados, sem necessidade de análise prévia do ministério quanto ao enquadramento nos critérios clínicos estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (Moreira, 2020; Barbosa et al., 2020).

A recomendação do Ministério da Saúde era de que a testagem para o coronavírus fosse realizada apenas em casos graves. Nos demais, adotava-se o critério clínico-epidemiológico para diagnóstico e condução dos pacientes (Oliveira; De Morais, 2020; Magno et al., 2020). O Estado do Rio de Janeiro decretou situação de emergência e definiu medidas temporárias para prevenir o contágio. Foram suspensos, por 15 dias, eventos e atividades com presença de público, visitas às unidades prisionais e o transporte de detentos para audiências, visitas a pacientes internados diagnosticados com COVID-19 e as aulas nas redes pública e privada (Costa et al., 2020).

A crise provocada pela pandemia do novo coronavírus deixou marcas profundas na sociedade. Decreto estadual restringiu a 30% a capacidade de funcionamento de bares, restaurantes e lanchonetes por 15 dias. Estabelecimentos de alimentação em shoppings também reduziram em 30% o horário de atendimento. Entre outras medidas adotadas pelo governo do Rio de Janeiro estavam o funcionamento irrestrito dos serviços de saúde, a redução da lotação nos transportes públicos, a orientação para circulação com janelas abertas sempre que possível e a proibição do uso do passe livre estudantil por 15 dias. Além disso, portaria do Governo Federal passou a considerar crime contra a saúde pública a recusa ao isolamento e à quarentena determinados pelas autoridades em caráter emergencial. A norma previa detenção de um mês a

um ano, além de multa, para quem descumprisse as medidas sanitárias, autorizando inclusive o uso de força policial para seu cumprimento (Petherick et al., 2020; Costa, 2021).

Em 19 de março, o Brasil registrava 621 casos confirmados de contaminação, distribuídos em 20 estados, com maior concentração em São Paulo, que contabilizava 286 casos, além do Distrito Federal. No Rio de Janeiro, foi registrada a primeira morte pelo novo coronavírus, um idoso da cidade de Niterói, elevando para cinco o total de óbitos no país. Seis estados ainda não haviam confirmado casos: Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Rondônia e Roraima. Nesse período, os postos de saúde passaram a adotar nova metodologia de atendimento. Pacientes com sintomas como febre, tosse, dor de garganta ou dificuldade respiratória eram encaminhados para ambientes de isolamento respiratório, a fim de evitar a circulação do vírus nas unidades. Algumas prefeituras, como a de Salvador, decretaram estado de emergência, assim como o governo do estado da Bahia (Costa, 2021; Dagnino et al., 2020; Natividade et al., 2020).

Em 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde reconheceu oficialmente a transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional, ainda que nem todas as regiões apresentassem esse cenário. A medida conferiu maior autoridade à pasta para orientar gestores estaduais e municipais na adoção de ações de distanciamento social e restrição de aglomerações. Na mesma data, o número de casos confirmados no Brasil chegou a 904, com 11 mortes registradas, sendo nove em São Paulo e duas no Rio de Janeiro. O vírus continuava a se espalhar, e o estado do Maranhão confirmou seu primeiro caso, um idoso de 69 anos que retornara de São Paulo. Naquele momento, apenas Roraima ainda não havia registrado casos (Franco; Oliveira, 2020; Rodrigues, 2020; Lana et al., 2020).

No dia 24 de março, a doença já havia alcançado outras regiões do país. Sergipe confirmou cinco novos casos e a Bahia chegou a 64. Ao final do dia, o Brasil registrava 47 mortes, sendo 40 em São Paulo, seis no Rio de Janeiro e uma no Amazonas, enquanto os casos confirmados somavam 2.201 (Marinelli et al., 2020; Kerr, 2021).

O avanço da COVID-19 no Brasil era considerado acelerado. Foram necessários 25 dias, desde a confirmação do primeiro caso, para que o país atingisse mil registros da doença. Contudo, no final de março, bastaram apenas seis dias para que o número aumentasse em mais dois mil casos. Estudo do Imperial College de Londres estimou que o Brasil poderia ultrapassar a marca de um milhão de mortes caso nenhuma estratégia de isolamento fosse adotada, com projeção de milhões de infectados nesse cenário. Diante desse contexto, muitas cidades suspenderam o funcionamento do comércio de rua, estabelecendo semanas de restrição de atividades e mobilidade. No fim de março, o país contabilizava 5.812 casos confirmados e 202 mortes por COVID-19. Nesse período, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump,

determinou a suspensão de voos provenientes do Brasil, em razão do aumento expressivo de casos no país (Stein et al., 2021).

No dia 2 de abril, o Brasil atingia 6.932 casos confirmados do novo coronavírus e 247 óbitos. Diante do avanço da doença, o país alterou o protocolo de segurança sanitária e passou a recomendar o uso de máscaras de proteção facial por toda a população. Em 4 de abril de 2020, as secretarias estaduais de Saúde registravam 10.361 casos e 445 mortes. Naquele momento, apenas Acre e Tocantins não contabilizavam óbitos decorrentes da COVID-19. O Ministério da Saúde anunciava ainda a aquisição de 15 mil respiradores mecânicos para reforçar a rede hospitalar. Em 6 de abril, o Acre confirmou sua primeira morte pela doença, restando apenas Tocantins sem registros de óbitos (Prado et al., 2020).

No dia 8 de abril, o Ministério da Saúde anunciou novos investimentos para estados e municípios, incluindo o repasse diário de recursos para leitos de UTI habilitados ao tratamento da COVID-19. Também foi divulgada a distribuição de 870 mil testes diagnósticos, parte deles doados por empresas estatais e privadas, além da compra de 240 milhões de máscaras cirúrgicas. Nesse mesmo dia, o Brasil registrou 133 mortes em 24 horas, totalizando 800 óbitos e 15.927 casos confirmados, sendo 2.210 novos registros em apenas um dia. Entre as vítimas estava um recém-nascido de quatro dias, no estado do Rio Grande do Norte, tornando-se a vítima mais jovem da doença no país até então (Jardim et al., 2020).

Em 10 de abril de 2020, o número de mortes apresentou crescimento expressivo, e o Brasil ultrapassou a marca de mil óbitos por COVID-19. Tocantins permanecia como o único estado sem mortes registradas. Nessa data, foi confirmada a morte de um adolescente indígena da etnia Yanomami, de 15 anos, internado na UTI do Hospital Geral de Roraima, sendo a primeira morte indígena decorrente da doença. Em São Paulo, o número de mortos em uma semana chegou a 300 pessoas, e o boletim epidemiológico do Ministério da Saúde indicava que 25% dos óbitos ocorreram em pacientes fora do chamado grupo de risco. Em 16 de abril, o presidente Jair Bolsonaro exonerou o ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, nomeando o médico oncologista Nelson Teich para o cargo. Em 21 de abril, a taxa de letalidade no Brasil era de 6,3%, com 2.741 mortes e 43.079 casos confirmados. Todos os estados brasileiros já registravam casos e óbitos pela doença (Goessler et al., 2020).

No dia 28 de abril, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária autorizou a realização de testes rápidos para COVID-19 em farmácias e drogarias. O Brasil alcançava 5.017 óbitos e 71.886 casos confirmados. Naquele contexto, o ministro da Saúde, Nelson Teich, reforçava a importância do isolamento social como estratégia para reduzir a curva de contaminação e de mortes (Oliveira; Lucas; Iquiapaza, 2020).

No início de maio de 2020, o Brasil registrou recorde de mortes diárias, com 600 óbitos em 24 horas. O país somava 9.897 mortes, superando, com mais que o dobro de registros, o

número de óbitos da China. Diante da superlotação hospitalar, algumas cidades decretaram lockdown para conter o avanço da doença. Em sentido oposto, o presidente da República incluiu atividades industriais, construção civil, salões de beleza, academias e barbearias na lista de serviços essenciais. Entretanto, estados e municípios recorreram à prerrogativa de autonomia administrativa, respaldados por decisão do Supremo Tribunal Federal, para definir suas próprias medidas de restrição (Freire et al., 2021).

No dia 13 de maio, o presidente Jair Bolsonaro voltou a defender o uso da cloroquina no tratamento da COVID-19. Na véspera, o ministro da Saúde, Nelson Teich, alertara sobre possíveis efeitos colaterais da substância e sugerira que pacientes que optassem pelo tratamento assinassem termo de consentimento. Em meio às divergências, Nelson Teich pediu demissão em 15 de maio, após menos de um mês à frente do ministério. No dia 16 de maio, o Brasil superou a marca de 15 mil mortes, com 233.142 casos confirmados, ultrapassando países europeus que haviam sido fortemente atingidos pela pandemia (Ribeiro et al., 2021).

Em 19 de maio de 2020, o Brasil ultrapassou mil mortes registradas em apenas um dia. O Ministério da Saúde contabilizou 1.179 novos óbitos em 24 horas. Nesse período, o então ministro interino da Saúde, general Eduardo Pazuello, divulgou protocolo ampliando o uso da cloroquina e da hidroxicloroquina inclusive em casos leves da doença. Contudo, estudos científicos realizados em diversos países questionavam a eficácia dessas substâncias no tratamento da COVID-19, e a Organização Mundial da Saúde alertava que seu uso poderia provocar mais efeitos adversos do que benefícios (Simão et al., 2020).

Vale destacar que a COVID-19 apresentou impacto significativo entre a população jovem no Brasil, em proporção superior à observada em outros países afetados pela pandemia. A situação revelou-se ainda mais grave quando analisada sob o recorte socioeconômico, uma vez que as camadas mais vulneráveis enfrentaram maiores dificuldades para cumprir as medidas de distanciamento social. A Organização Mundial da Saúde reconheceu o Brasil como o país mais afetado pela pandemia na América do Sul e voltou a criticar o uso da cloroquina, especialmente diante do novo protocolo adotado pelo Ministério da Saúde (Mendonça et al., 2020).

Em 27 de maio de 2020, o estado de São Paulo anunciou um plano de reabertura gradual da economia, condicionado à redução no número de casos, à ampliação da oferta de leitos hospitalares e ao cumprimento das medidas de distanciamento social. Cidades como Rio de Janeiro, Fortaleza e Manaus também planejavam retomar atividades econômicas a partir de 1º de junho. Entretanto, o cenário epidemiológico permanecia preocupante: São Paulo liderava em número de casos e óbitos; o Rio de Janeiro acumulava cerca de 50 mil casos confirmados, com aumento expressivo de mortes no mês de maio; o Ceará tornava-se o terceiro estado em número de casos e óbitos, configurando-se como epicentro da doença no Nordeste; e o Amazonas já

havia enfrentado o colapso de seu sistema de saúde, ocupando a quarta posição no ranking nacional de casos e mortes.

O Brasil encerrou o mês de maio ultrapassando 500 mil casos confirmados e 29.314 óbitos por COVID-19. O país ocupava a quarta posição no ranking mundial de mortes, atrás apenas de Estados Unidos, Reino Unido e Itália, segundo dados da Universidade Johns Hopkins. No cenário nacional, São Paulo mantinha a liderança em número de óbitos, somando 7.532 mortes (Cavalcante; Abreu, 2020).

Em junho de 2020, algumas cidades iniciaram a flexibilização das restrições relacionadas ao funcionamento do comércio e à mobilidade urbana. A Organização Pan-Americana da Saúde recomendou cautela, alertando para o risco de uma segunda onda de contágio. No início do mês, o país registrou novo recorde de mortes diárias, com 1.262 óbitos em 24 horas. Em meados de junho, o Brasil atingiu a marca de 50 mil mortos e mais de um milhão de casos confirmados. O governo federal anunciou parceria com a farmacêutica AstraZeneca e a Universidade de Oxford, no Reino Unido, para o desenvolvimento e produção de vacinas contra a COVID-19, cuja tecnologia seria produzida pela Fundação Oswaldo Cruz. O mês foi encerrado com 59.594 óbitos e mais de 30 mil novos casos confirmados nos últimos 30 dias (Orellana et al., 2021; Ferraretto, 2020).

Em julho de 2020, o Brasil alcançou 2.666.298 casos confirmados, observando-se aceleração da transmissão nos estados do Centro-Oeste e leve redução em partes das regiões Norte e Nordeste. O país ultrapassou a marca de 90 mil óbitos. Em agosto, o Instituto Butantan anunciou a possibilidade de disponibilização de uma vacina ainda em outubro. Na primeira semana do mês, o Brasil contabilizava 3.012.412 casos confirmados e 100.477 mortes, após o registro de 905 óbitos em 24 horas. Na primeira semana de setembro, o boletim epidemiológico indicou queda de 11% na média de mortes, enquanto prosseguiam os testes com a vacina CoronaVac. Ao final do mês, o número acumulado de óbitos era de 143.952, com 4.810.935 casos confirmados (Helioterio et al., 2020; Ferraretto, 2020).

Em outubro de 2020, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária iniciou o processo de registro da vacina Sputnik V, desenvolvida na Rússia. Naquele período, o Brasil registrava cerca de 5,5 milhões de casos, com redução de 25% no número de mortes e de 10% nas notificações de novos casos. Em meados de novembro, o país acumulava 5.863.093 casos confirmados e 165.798 óbitos. Contudo, ao final do mês, a Fundação Oswaldo Cruz identificou tendência de crescimento de casos em pelo menos 15 estados brasileiros; uma semana depois, esse número subiu para 21 estados, sendo que em pelo menos 20 deles a taxa de transmissão encontrava-se acima do nível considerado controlado. Diante desse cenário, especialistas passaram a afirmar que o Brasil enfrentava uma segunda onda de contágio. Paralelamente, fabricantes de vacinas

estimavam que a vacinação no país poderia iniciar até o fim de janeiro de 2021 (Campos et al., 2020; Moura et al., 2020).

Na última semana de 2020, as vacinas CoronaVac e a desenvolvida pela parceria entre Oxford e AstraZeneca encontravam-se em fase final de testes, próximas da autorização para uso emergencial. Estudo preliminar do Ministério da Saúde apontava 194.949 mortes por COVID-19 no Brasil em 2020. Entretanto, pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz indicou que o número real de óbitos era 18,2% superior ao inicialmente divulgado, totalizando 230.452 mortes no país ao longo do ano (Croda et al., 2020; Bridi, 2020).

Após as festas de final de ano, em janeiro de 2021, o Brasil registrou a terceira maior alta no número de óbitos por COVID-19. Na primeira quinzena do mês, o país atingiu a marca de 200 mil mortes. Outro recorde foi o número de mortes diárias, com 1.841 óbitos em 24 horas, concentrados principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O surgimento de novas variantes do SARS-CoV-2 passou a preocupar especialistas, em razão de sua maior transmissibilidade. Algumas dessas variantes chegaram ao Brasil ainda em janeiro. Manaus foi uma das cidades mais impactadas pela segunda onda, registrando o aparecimento de uma nova variante, cujo desenvolvimento pode ter sido favorecido pela superlotação hospitalar e pela escassez de oxigênio. O mês foi encerrado com a aprovação do uso emergencial de duas vacinas no país: CoronaVac e a vacina desenvolvida pela Universidade de Oxford em parceria com a AstraZeneca. Com o início da vacinação, em fevereiro de 2021 o Brasil contabilizava 5.756.502 pessoas com ao menos uma dose aplicada. Entretanto, os óbitos continuavam em ascensão, impulsionados pela segunda onda e pela baixa cobertura vacinal, com apenas uma dose administrada na maioria dos casos. Foram registradas 1.309 mortes em 24 horas, totalizando 244.675 óbitos acumulados (Kerr et al., 2021; Benito et al., 2021).

Em março de 2021, a situação epidemiológica se agravou significativamente. No dia 9, o país registrou 1.972 mortes em 24 horas e 70.764 novos casos, o maior número desde o início da pandemia. No dia 10, o Brasil ultrapassou a marca de 2 mil mortes diárias, e em 12 de março foram contabilizados 2.207 óbitos. Nessa mesma data, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária aprovou o uso do antiviral Remdesivir para tratamento da COVID-19. Em 15 de março, Marcelo Queiroga foi nomeado novo ministro da Saúde, substituindo o general Eduardo Pazuello. Ao final do mês, o Brasil acumulava 12.532.634 casos confirmados e 312.299 mortes desde o início da pandemia. O início de abril foi ainda mais crítico: no dia 6, foram registradas 4.195 mortes em 24 horas, segundo dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Cardoso et al., 2021; Oliveira et al., 2021).

Em 26 de abril de 2021, o Brasil já havia superado o total de mortes registradas em todo o ano de 2020. Nos primeiros 113 dias de 2021, foram contabilizadas 195.949 mortes, superando as 194.976 ocorridas nos 289 dias de 2020. Abril tornou-se o mês mais letal da pandemia no

país, com 67.723 mortes confirmadas. No início do mês, chegou-se a registrar cerca de 4 mil mortes diárias. Ao final de abril, o Brasil ultrapassava 400 mil óbitos e 14.590.678 casos confirmados. O aumento expressivo foi associado ao surgimento de variantes mais infecciosas e ao relaxamento das medidas de prevenção (Knod et al., 2021; Benini; Benini, 2021).

Em maio de 2021, novas variantes continuaram a ser identificadas em diferentes estados, incluindo o Rio de Janeiro, que registrou a circulação da cepa P.1.2, originada em Manaus. O processo de imunização avançava de forma lenta, sem impacto imediato significativo nos indicadores epidemiológicos. Maio tornou-se o terceiro mês mais letal da pandemia no Brasil, com 59.010 mortes registradas. Em junho, houve desaceleração no número de óbitos em comparação com maio, mas ainda foram contabilizadas aproximadamente 55 mil mortes. Em julho de 2021, o Brasil registrou 33.660 mortes por COVID-19, número superior ao do pior mês de 2020, que havia registrado 32.912 óbitos. Ao final de julho, o país acumulava 553.272 mortes e 19.797.516 casos confirmados (Naveca et al., 2021).

Com o avanço da vacinação, os indicadores começaram a apresentar melhora gradual. Agosto de 2021 registrou 24.088 mortes, configurando-se como o mês com menor número de óbitos até então. Contudo, a circulação da variante Delta e a vacinação incompleta ainda representavam riscos significativos, mantendo elevado o número de mortes. Em setembro, o país registrou 16.275 óbitos, cinco vezes menos que abril, o mês mais letal da pandemia. O Brasil contabilizava, nesse momento, 596.800 mortes e 21.425.777 casos confirmados. Em outubro, a média móvel de óbitos apresentou queda de quase 90% em relação ao pico da pandemia, reflexo direto do avanço da campanha de vacinação. Ao final do mês, o país acumulava 606.293 mortes e 21.748.303 casos confirmados (Silva Filho et al., 2021).

4.2. A PANDEMIA DE COVID-19 IMPACTOU O RIO PRETO DA EVA

A pandemia de COVID-19 impactou profundamente o município de Rio Preto da Eva, localizado no estado do Amazonas, no Brazil. Assim como em outras regiões do país, a disseminação do vírus provocou mudanças significativas na rotina da população, exigindo medidas de prevenção, reorganização dos serviços públicos e adaptações no sistema de saúde. O contexto local, marcado por características geográficas específicas e desafios estruturais, evidenciou a necessidade de ações rápidas e coordenadas para conter o avanço da doença e proteger os grupos mais vulneráveis. Nesse cenário, a pandemia não apenas afetou a saúde da população, mas também gerou impactos sociais, econômicos e educacionais de grande proporção.

No âmbito da saúde pública, o município enfrentou desafios relacionados ao atendimento da população, à disponibilidade de leitos e à organização dos serviços essenciais. A demanda por cuidados médicos aumentou consideravelmente, exigindo esforços das equipes de

saúde e investimentos emergenciais em equipamentos e insumos. Além disso, as campanhas de conscientização tornaram-se fundamentais para orientar os moradores sobre o uso de máscaras, a higienização das mãos e o distanciamento social. Essas medidas foram essenciais para reduzir a transmissão do vírus e promover a responsabilidade coletiva, demonstrando a importância da colaboração entre poder público e comunidade.

No campo educacional, as escolas precisaram suspender as aulas presenciais, adotando estratégias de ensino remoto para garantir a continuidade das atividades. Essa mudança repentina trouxe dificuldades relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de dispositivos tecnológicos e à adaptação de professores e estudantes às novas metodologias. Muitos alunos enfrentaram obstáculos para acompanhar as atividades, evidenciando desigualdades sociais existentes no município. Ao mesmo tempo, o período estimulou a busca por novas práticas pedagógicas e o fortalecimento do vínculo entre escola e família, que passou a ter papel ainda mais relevante no acompanhamento do processo de aprendizagem.

Os impactos econômicos também foram significativos, especialmente para trabalhadores informais e pequenos empreendedores, que enfrentaram redução de renda e instabilidade financeira. O comércio local precisou se adaptar às restrições sanitárias, reorganizando horários de funcionamento e implementando medidas de segurança para atender aos clientes. Essas transformações afetaram diretamente a dinâmica econômica da cidade, exigindo criatividade, resiliência e apoio institucional para minimizar prejuízos. Em muitos casos, programas de assistência social foram fundamentais para auxiliar famílias em situação de vulnerabilidade.

No aspecto social, o isolamento e as medidas de distanciamento alteraram as formas de convivência e interação entre as pessoas. Eventos comunitários foram cancelados ou adiados, e o contato presencial foi reduzido, impactando tradições culturais e práticas coletivas. Essa mudança evidenciou a importância das redes de apoio e da solidariedade entre vizinhos e familiares, que se tornaram essenciais para enfrentar os desafios do período. A pandemia reforçou a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas ao bem-estar social e à promoção da qualidade de vida.

Outro ponto relevante foi o impacto emocional causado pela pandemia, que gerou sentimentos de insegurança, medo e incerteza em grande parte da população. Profissionais de saúde, educadores, estudantes e famílias vivenciaram pressões adicionais, relacionadas às novas exigências impostas pela situação sanitária. O cuidado com a saúde mental tornou-se uma preocupação importante, destacando a necessidade de suporte psicológico e de estratégias de enfrentamento adequadas. Esse contexto demonstrou que os efeitos da pandemia ultrapassam os aspectos físicos da doença, alcançando dimensões emocionais e psicológicas.

Com o avanço da vacinação, o município pôde gradualmente retomar atividades presenciais, seguindo protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde. A imunização representou um marco importante no enfrentamento da COVID-19, contribuindo para a redução de casos graves e para a reorganização das atividades econômicas e educacionais. Esse processo exigiu campanhas informativas e a participação ativa da população, reforçando a importância da ciência e da responsabilidade coletiva na superação da crise sanitária.

A experiência vivenciada em Rio Preto da Eva durante a pandemia evidenciou tanto fragilidades quanto potencialidades da gestão pública e da organização comunitária. Os desafios enfrentados revelaram a necessidade de investimentos contínuos em saúde, educação e infraestrutura, além do fortalecimento das políticas sociais. Ao mesmo tempo, a mobilização da sociedade demonstrou capacidade de adaptação e resiliência diante das adversidades, mostrando que a cooperação é fundamental em momentos de crise.

A pandemia de COVID-19 deixou aprendizados importantes para o futuro do município, ressaltando a importância do planejamento estratégico, da valorização dos profissionais das áreas essenciais e da construção de políticas públicas integradas. A experiência reforçou que situações de emergência exigem respostas rápidas, mas também planejamento de longo prazo para garantir maior preparação diante de novos desafios. Assim, os impactos vivenciados em Amazonas e, especialmente, em Brazil, contribuíram para ampliar a compreensão sobre a importância da saúde pública, da educação de qualidade e da solidariedade social como pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável.

4.3. A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

Diante das múltiplas consequências provocadas pela pandemia iniciada em 2020, a área educacional foi profundamente impactada. A paralisação das atividades presenciais em escolas públicas e privadas atingiu pais, estudantes, professores e toda a comunidade escolar, em todos os níveis de ensino. Tal cenário interferiu diretamente nos processos de aprendizagem, nos projetos de vida e nas perspectivas acadêmicas de muitos discentes, gerando a sensação de adiamento de planos e metas educacionais. Essa mudança alterou significativamente a dinâmica familiar, ocasionando variações nas rotinas de trabalho e nas atividades domésticas (Médici; Tatto; Leão, 2020).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura confirmou, em 18 de março de 2020, que 85 países haviam suspendido totalmente as atividades presenciais como medida de contenção do novo coronavírus, afetando aproximadamente 776,7 milhões de crianças e jovens estudantes. Diante desse cenário, optou-se pela adoção do ensino totalmente a distância, decisão debatida em encontro virtual com representantes de 73 países (UNESCO, 2020).

Nesse contexto, a sociedade passou a buscar alternativas que viabilizassem a continuidade do processo educacional, respeitando as orientações da Organização Mundial da Saúde quanto ao distanciamento social. Entre as estratégias mais debatidas destacou-se a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como suporte ao ensino (Médici; Tatto; Leão, 2020).

Historicamente, os dispositivos móveis foram considerados elementos de distração no ambiente escolar. Contudo, sua utilização adequada pode transformá-los em importantes aliados do processo de aprendizagem, ampliando o acesso à informação e favorecendo novas dinâmicas pedagógicas (Seabra, 2013). Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas passaram a ser compreendidas como mecanismos capazes de expandir as atividades humanas em diversas esferas sociais, especialmente na educação.

Durante a pandemia, a adoção de estratégias associadas à Educação a Distância tornou-se uma alternativa relevante para garantir a continuidade dos estudos. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação possibilitou a manutenção do vínculo entre docentes e estudantes, caracterizando o chamado Ensino Remoto Emergencial (Médici; Tatto; Leão, 2020).

Entretanto, a implementação do ensino mediado por tecnologias revelou desafios significativos, sobretudo relacionados à formação e à capacitação docente para o uso adequado dessas ferramentas (Rosa, 2020). A atualização profissional tornou-se ainda mais necessária, uma vez que estratégias modernas de ensino, como o uso de recursos informáticos, passaram a ser indispensáveis para a adaptação ao novo cenário educacional (Goldbach; Macedo, 2007). De maneira inesperada, professores tiveram que reorganizar planos de aula, adotar novas metodologias e adaptar espaços domésticos para viabilizar a realização das atividades remotas.

No contexto de urgência imposto pela crise sanitária, os docentes passaram a organizar aulas mediadas por tecnologias, fundamentadas nos princípios da educação presencial, exigindo o domínio de ferramentas digitais como plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e outros recursos interativos (Rosa, 2020). O reconhecimento oficial dessa modalidade ocorreu por meio de orientações do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, que validaram a carga horária cumprida no formato remoto (Rosa, 2020).

A implementação do ensino remoto na rede pública evidenciou desigualdades sociais já existentes. A falta de acesso às tecnologias digitais, à internet de qualidade e a condições adequadas de moradia dificultou a participação de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Muitas famílias residem em espaços reduzidos e compartilham ambientes que não favorecem a concentração e o estudo (Alves, 2020). Além disso, o confinamento prolongado intensificou situações de estresse familiar, podendo inclusive desencadear episódios de violência física e psicológica. Pais e responsáveis também enfrentaram dificuldades para auxiliar nas atividades escolares, especialmente quando possuíam baixa escolaridade (Alves, 2020).

O período da pandemia de COVID-19 promoveu, portanto, uma profunda ressignificação da educação. A dor causada pelas perdas humanas, o distanciamento social e a ruptura da rotina escolar provocaram desestruturação no modelo tradicional de ensino presencial. Ao mesmo tempo, a crise sanitária impulsionou uma transformação pedagógica sem precedentes recentes, consolidando o uso das tecnologias de informação e comunicação como elementos centrais no processo educacional contemporâneo.

As interações a distância intensificaram-se com o advento da internet e, no Brasil, a comunicação digital ganhou força a partir da segunda metade da década de 1990, com o surgimento de mecanismos de busca, fóruns de discussão e, posteriormente, das redes sociais. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância, a história da educação a distância no Brasil teve início em 1904, a partir de um anúncio publicado nos classificados do Jornal do Brasil, oferecendo curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011). Desde então, a modalidade passou por significativo processo de expansão e aperfeiçoamento.

No âmbito legal, a educação a distância foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, posteriormente revogado e atualizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que permanece em vigor. De acordo com o referido decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com profissionais qualificados, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, desenvolvendo-se atividades educativas em tempos e espaços distintos (Brasil, 2017).

A educação a distância encontra-se oficialmente instituída no Brasil desde 2005, ainda que experiências anteriores já fossem desenvolvidas no país. Conforme estabelece a legislação vigente, trata-se de modalidade em que a mediação pedagógica ocorre por meio de recursos tecnológicos e comunicacionais, assegurando acompanhamento, avaliação e qualificação profissional adequados, permitindo que estudantes e docentes estejam em locais e tempos diversos.

Apesar de consolidada no cenário educacional brasileiro, a educação a distância esteve, em grande parte, direcionada ao ensino superior, com menor incidência na educação básica e nos cursos técnicos profissionalizantes. A pandemia da COVID-19, contudo, impôs uma situação emergencial que alterou essa configuração. O fechamento das instituições de ensino afastou estudantes da educação básica e superior das salas de aula presenciais, exigindo respostas rápidas por parte dos gestores educacionais. Inicialmente, houve certo impacto e dificuldade de organização, mas, gradualmente, surgiram estratégias de adaptação e superação, envolvendo gestores, docentes, discentes e toda a comunidade escolar.

Em momentos como esse, torna-se imprescindível repensar a educação e seus processos formativos. Paulo Freire afirma que “o homem está no mundo e com o mundo”, destacando a capacidade humana de intervir na realidade e transformá-la (Freire, 1983). Tal perspectiva reforça a ideia de que a educação não é estática, mas dinâmica e histórica, acompanhando as transformações sociais.

A educação passou por significativa modificação, impulsionada pela necessidade de adaptação de professores e estudantes ao uso de programas, aplicativos e diferentes ferramentas digitais incorporadas ao cotidiano escolar. A pandemia acelerou processos que já estavam em curso, consolidando a presença das tecnologias digitais como elementos centrais na organização do ensino contemporâneo.

4.4. A PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O ano letivo de 2020 havia sido recentemente iniciado quando precisou ser interrompido em decorrência da pandemia da COVID-19, um acontecimento sem precedentes para a atual geração em diversos países do mundo. A crise sanitária impôs mudanças profundas nas formas de convivência, trabalho e organização social. Entre as múltiplas adaptações exigidas, destacou-se a reorganização da oferta educacional, suscitando questionamentos sobre como assegurar o acesso à educação em um contexto de distanciamento físico e suspensão das aulas presenciais.

Tais indagações passaram a integrar o cotidiano de professores, gestores educacionais e famílias. No contexto jurídico brasileiro, especialmente à luz da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988; Brasil, 1996). No que se refere à educação básica, sua oferta é obrigatória, cabendo ao poder público e às famílias assegurar que crianças e adolescentes em idade escolar tenham garantido esse direito. Dessa forma, mesmo diante da pandemia e da necessidade de distanciamento social, o direito à educação não poderia ser negligenciado.

Diante desse cenário, os sistemas de ensino, em âmbito nacional, estadual e municipal, buscaram alternativas para assegurar a continuidade do processo educacional. Diversos decretos, resoluções e normativas foram publicados com o objetivo de orientar a reorganização das atividades escolares, estabelecendo diretrizes para o cumprimento da carga horária e para a validação das atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial.

No contexto do ensino mediado por tecnologias, diferentes nomenclaturas passaram a ser utilizadas, como educação a distância, aulas remotas ou ensino não presencial. Independentemente da terminologia adotada, tornou-se evidente que essa modalidade exige o uso de tecnologias capazes de mediar a relação entre professor, estudante e conhecimento. Ao

abordar a educação a distância, destaca-se que a separação física entre docentes e discentes pode ser superada por meio de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens, permitindo a interação pedagógica em tempos e espaços distintos (Chaves, 1999 apud Alves, 2011).

A pandemia evidenciou a necessidade de fortalecer políticas públicas que assegurem não apenas o acesso formal à educação, mas também condições materiais e tecnológicas que viabilizem sua efetivação, reafirmando o caráter fundamental desse direito em qualquer circunstância social (Chaves, 1999 apud Alves, 2011). Nesse contexto, tornou-se evidente que garantir matrícula e permanência na escola não é suficiente se não houver infraestrutura adequada, acesso à internet, dispositivos tecnológicos e apoio pedagógico que permitam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A crise sanitária expôs desigualdades históricas, demonstrando que muitos estudantes não possuíam recursos mínimos para acompanhar as atividades remotas, o que ampliou as disparidades educacionais e reforçou a urgência de investimentos estruturais, conforme discutem Chaves (1999 apud Alves, 2011).

A experiência pandêmica ressaltou que a educação deve ser compreendida como direito social indispensável e não apenas como serviço complementar, exigindo planejamento contínuo e ações integradas entre diferentes esferas governamentais. As políticas públicas precisam contemplar desde a formação inicial e continuada dos professores até a distribuição equitativa de recursos tecnológicos e materiais didáticos. A ausência de tais medidas compromete a qualidade do ensino e limita o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, aspecto que reforça a análise de Chaves (1999 apud Alves, 2011) sobre a importância de garantir condições concretas para a efetivação do direito à educação.

O fortalecimento das políticas públicas educacionais deve considerar não apenas o contexto de crise, mas também a construção de estratégias permanentes que promovam equidade e qualidade no ensino. Isso implica investimentos em infraestrutura escolar, valorização profissional, inovação pedagógica e ampliação do acesso às tecnologias digitais, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Ao reafirmar a educação como direito fundamental, mesmo em cenários adversos, reforça-se o compromisso com uma sociedade mais justa e democrática, em consonância com Chaves (1999 apud Alves, 2011), que destaca a necessidade de condições efetivas para que esse direito se concretize.

5. O ENSINO HÍBRIDO

O Ensino Híbrido caracteriza-se pela integração de metodologias do ensino presencial com estratégias do ensino on-line no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem fundamenta-se, sobretudo, em práticas pedagógicas baseadas em projetos e

pesquisas, com o apoio de plataformas virtuais, promovendo maior articulação entre teoria e prática (Júnior; Castilho, 2016).

A hibridização do ensino contribui para a construção de aulas mais dinâmicas, participativas e flexíveis, rompendo com a lógica tradicional em que o estudante ocupa posição predominantemente passiva. Nesse modelo, o aluno assume papel protagonista em seu processo formativo, envolvendo-se em atividades complexas e desafiadoras que estimulam sua participação ativa na construção do conhecimento, seja em atividades colaborativas, seja em momentos individuais de estudo (Júnior; Castilho, 2016).

Nesse contexto, o professor desempenha a função de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, dispondo de mais tempo para acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes. Essa atuação favorece maior interação pedagógica e contribui para que o aluno desenvolva autonomia e domínio sobre o próprio processo de aprender (Almeida; Valente, 2011).

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deve ocorrer de forma planejada, com a criação de ambientes virtuais que ofereçam interfaces amigáveis e ferramentas flexíveis, capazes de facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem (Yu et al., 2010). A metodologia híbrida apresenta-se como uma alternativa promissora para melhorar os resultados acadêmicos, ao possibilitar acesso ao conhecimento em diferentes tempos e espaços, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem distintos (Köse, 2010).

O modelo tradicional de ensino, concebido há mais de um século sob influência do sistema industrial do século XX, estruturou-se com base na organização de estudantes por séries e faixa etária, na centralidade do professor como transmissor de conteúdos previamente definidos e na padronização de métodos e avaliações. Tal organização buscava assegurar uniformidade no ensino, oferecendo as mesmas matérias, da mesma maneira e no mesmo ritmo para todos os estudantes (Horn; Staker, 2015).

Entretanto, o perfil do estudante contemporâneo apresenta características distintas daquele para o qual o modelo tradicional foi pensado. Com amplo acesso às tecnologias digitais e à informação, o aluno deixa de ser mero ouvinte passivo, demandando metodologias mais interativas e significativas (Andrade; Souza, 2016). Nesse cenário, torna-se imprescindível que instituições de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior, adotem estratégias pedagógicas que dialoguem com as expectativas e necessidades dessa nova geração.

Diante da insuficiência do modelo tradicional para atender às demandas atuais, a inserção de metodologias inovadoras torna-se fundamental. O Ensino Híbrido, também conhecido como Blended Learning, surge como alternativa capaz de articular o que há de mais significativo no ensino presencial e no ensino on-line, estando diretamente relacionado às novas propostas educacionais (Andrade; Souza, 2016).

No Ambiente Virtual de Aprendizagem, o estudante tem acesso a diferentes recursos tecnológicos, como videoaulas, jogos interativos, exercícios digitais e plataformas adaptativas que utilizam inteligência artificial para identificar dificuldades e oferecer conteúdos personalizados. Tais ferramentas ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e tecnológicas (Bacich; Tanzi; Trevisani, 2015).

Ao chegar à sala de aula presencial, o aluno já possui conhecimentos prévios adquiridos por meio das atividades realizadas no ambiente virtual. O tempo presencial pode, então, ser dedicado à aplicação prática dos conteúdos, à resolução de problemas, à realização de debates e ao desenvolvimento de atividades colaborativas, potencializando a aprendizagem significativa.

O Ensino Híbrido pode ser fundamentado a partir das contribuições de Michael B. Horn e Heather Staker (2015), que definem essa abordagem como uma integração intencional entre experiências presenciais e on-line, com o objetivo de promover a aprendizagem personalizada e ampliar as possibilidades pedagógicas. Para os autores, o ensino híbrido não se resume ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, mas envolve uma reorganização estruturada do tempo, do espaço e das estratégias didáticas, de modo que parte do processo ocorra em ambiente virtual e parte em ambiente presencial. Essa integração deve ser planejada com foco nos objetivos de aprendizagem, garantindo coerência entre as atividades propostas nos diferentes ambientes.

Horn e Staker (2015) destacam que os modelos híbridos possibilitam maior personalização do ensino, permitindo que o estudante avance em seu próprio ritmo e receba apoio direcionado conforme suas necessidades. Nesse sentido, a utilização de plataformas digitais não substitui o professor, mas amplia seu papel como mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem. O docente passa a atuar de forma mais estratégica, utilizando os dados gerados pelas ferramentas digitais para acompanhar o desempenho dos alunos e propor intervenções pedagógicas mais eficazes.

Os autores também enfatizam que modelos como o de Rotação e a Sala de Aula Invertida favorecem o desenvolvimento da autonomia discente, pois transferem para o estudante a responsabilidade pelo primeiro contato com os conteúdos. O tempo presencial é, então, destinado a atividades de maior complexidade cognitiva, como resolução de problemas, debates e aplicação prática dos conhecimentos. Essa organização contribui para tornar o aprendizado mais ativo e significativo, fortalecendo o engajamento e promovendo maior profundidade na compreensão dos conteúdos.

Assim, com base em Horn e Staker (2015), o Ensino Híbrido pode ser compreendido como uma proposta pedagógica estruturada, que integra tecnologia e interação presencial de maneira estratégica, visando à personalização, ao protagonismo estudantil e à melhoria dos resultados de aprendizagem.

5.1. O ENSINO HÍBRIDO NO INÍCIO DA PANDEMIA DA COVID-19

Com o início da pandemia da COVID-19, em 2020, a suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais exigiu uma reorganização imediata dos processos de ensino e aprendizagem, impulsionando a adoção de estratégias mediadas por tecnologias digitais. Nesse cenário, o Ensino Híbrido passou a ser amplamente discutido como alternativa para garantir a continuidade das atividades escolares, especialmente por sua proposta de integração entre práticas presenciais e on-line. Conforme defendem Michael B. Horn e Heather Staker (2015), o ensino híbrido caracteriza-se pela combinação intencional de experiências presenciais e digitais, promovendo maior flexibilidade organizacional e possibilidades de personalização da aprendizagem, princípios que se tornaram ainda mais relevantes no contexto emergencial da pandemia.

No início da crise sanitária, muitas instituições educacionais recorreram rapidamente a plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de videoconferência como forma de manter o vínculo pedagógico entre professores e estudantes. Embora essa implementação tenha ocorrido, em grande parte, de maneira emergencial, ela evidenciou a importância da integração entre tecnologia e planejamento pedagógico. De acordo com Horn e Staker (2015), os modelos híbridos não se limitam ao uso de recursos tecnológicos, mas envolvem uma reorganização estruturada do tempo, do espaço e das estratégias de ensino, o que reforça que a adoção dessas práticas durante a pandemia representou uma adaptação às circunstâncias, ainda que sem o planejamento ideal característico de um modelo híbrido estruturado.

O Ensino Híbrido no período pandêmico revelou desafios significativos relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias digitais, à formação docente e às condições socioeconômicas dos estudantes. A implementação acelerada expôs a necessidade de políticas educacionais que garantissem infraestrutura adequada e capacitação profissional para o uso pedagógico das ferramentas digitais. Nesse contexto, o Ensino Híbrido assumiu papel estratégico ao possibilitar a continuidade do processo educacional, ao mesmo tempo em que destacou a importância de uma abordagem metodológica fundamentada em objetivos claros, integração entre ambientes de aprendizagem e foco no protagonismo discente, conforme proposto por Horn e Staker (2015).

O início do Ensino Híbrido durante a pandemia da COVID-19 representou um movimento de adaptação urgente do sistema educacional frente à suspensão das aulas presenciais, consolidando a relevância da integração entre ensino presencial e digital. Ainda que inicialmente aplicado em caráter emergencial, esse período contribuiu para ampliar a discussão sobre modelos híbridos como estratégia pedagógica contemporânea, reforçando a necessidade de

planejamento intencional e de políticas que favoreçam a inclusão digital e a qualidade da aprendizagem.

5.2. O ENSINO HÍBRIDO NO FINAL DA PANDEMIA DA COVID-19

Com a redução dos índices de contaminação, o avanço da vacinação e a retomada gradual das atividades presenciais, as instituições educacionais passaram a reorganizar seus modelos de ensino, promovendo um retorno progressivo às aulas presenciais de forma articulada com os recursos digitais incorporados durante o período de ensino remoto. Nesse contexto de transição, o Ensino Híbrido deixou de ser compreendido apenas como resposta emergencial e passou a assumir caráter estratégico e estruturado, integrando práticas presenciais e on-line de maneira intencional e planejada. Conforme defendem Michael B. Horn e Heather Staker (2015), o ensino híbrido caracteriza-se pela combinação sistemática de experiências presenciais e digitais, com foco na personalização da aprendizagem, na flexibilidade organizacional e na melhoria dos resultados educacionais, princípios que se tornaram ainda mais evidentes no período pós-crise sanitária.

No final da pandemia, as instituições passaram a refletir sobre as aprendizagens construídas durante o ensino remoto emergencial, reconhecendo que muitas práticas digitais poderiam ser incorporadas de forma permanente aos currículos escolares. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, a disponibilização de conteúdos digitais, o uso de ferramentas colaborativas e a ampliação de recursos interativos demonstraram potencial para enriquecer o processo pedagógico. Sob essa perspectiva, o Ensino Híbrido consolidou-se como modelo capaz de integrar diferentes tempos e espaços de aprendizagem, favorecendo maior autonomia discente e possibilitando que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, em consonância com os princípios de inovação educacional discutidos por autores da área.

O período de retomada presencial evidenciou a importância da organização pedagógica estruturada, na qual o componente on-line não substitui o ensino tradicional, mas o complementa de forma articulada. Horn e Staker (2015) destacam que os modelos híbridos exigem planejamento intencional, definição clara de objetivos e alinhamento entre as atividades desenvolvidas nos ambientes digital e físico. No contexto pós-pandêmico, essa integração passou a ser valorizada como estratégia para promover personalização do ensino, acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes e utilização de dados educacionais para orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Assim, o Ensino Híbrido tornou-se uma alternativa sustentável para potencializar a qualidade do ensino na nova realidade educacional.

Outro aspecto relevante do final da pandemia foi a necessidade de fortalecer competências relacionadas ao pensamento crítico e à análise de informações, diante da intensa

circulação de dados no ambiente digital. Conforme apontam Barbosa et al. (2020; 2021), o período pandêmico foi marcado pela disseminação de informações falsas e pelo negacionismo científico, fenômenos que impactaram práticas sociais e a confiança no conhecimento baseado em evidências. Nesse cenário, o Ensino Híbrido contribui para o desenvolvimento do letramento digital e científico, ao estimular a pesquisa orientada, a avaliação crítica de fontes e a responsabilidade no uso das informações, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes.

O Ensino Híbrido no final da pandemia da COVID-19 consolidou-se como proposta pedagógica contemporânea, superando o caráter emergencial inicial e assumindo papel estruturante nas instituições educacionais. A integração equilibrada entre atividades presenciais e digitais passou a representar não apenas uma resposta à crise, mas uma estratégia de inovação permanente, alinhada às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Ao promover autonomia, colaboração e personalização da aprendizagem, o modelo híbrido contribui para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, inclusivas e adequadas aos desafios do cenário pós-pandêmico.

5.3. POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Na contemporaneidade, a internet exerce influência significativa sobre os diversos aspectos da vida em sociedade, repercutindo diretamente na forma como os indivíduos produzem e compartilham conhecimentos por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação. A utilização desses recursos possibilitou o estabelecimento de uma nova relação com a informação, favorecendo processos de coautoria e participação ativa dos usuários nas diferentes esferas sociais. Tal potencial colaborativo contribui para o surgimento do que se denomina inteligência coletiva (Lévy, 1999).

No campo educacional, a natureza transformadora das Tecnologias de Informação e Comunicação, aliada à busca contínua por inovação nas sociedades contemporâneas, tem impulsionado mudanças significativas na organização escolar e nas práticas pedagógicas. A expectativa em torno dos avanços tecnológicos reside na possibilidade de que, ao serem incorporados como instrumentos pedagógicos, promovam transformações positivas no processo educativo, a exemplo do que já ocorreu em outros setores da sociedade.

As tecnologias do século XXI evidenciam dois fatores fundamentais para a aprendizagem: o papel da interação dialógica e o papel da motivação (Lévy, 1999). Em um contexto marcado pela conectividade e pelas redes sociais, a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, contínua e colaborativa, resultante de trocas de experiências entre sujeitos inseridos em diferentes contextos históricos e sociais. Esse cenário amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

A sociedade contemporânea vivencia uma revolução tecnológica sem precedentes, que impacta profundamente suas estruturas e instituições (Lévy, 1999). A escola não pode permanecer alheia às transformações em curso, especialmente porque tem como uma de suas funções preparar o cidadão para os desafios do futuro. A docência, nesse processo de transição da era analógica para a era digital, assume o papel de criar caminhos que facilitem a apropriação do conhecimento pelo estudante (Faria; Giraffa, 2012). Assim, torna-se necessário superar a concepção tradicional de ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e deslocar o foco para o aprender e, sobretudo, para o aprender a aprender (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

O contexto de distanciamento social evidenciou ainda mais a necessidade de qualificação docente para o uso de recursos tecnológicos disponibilizados na web (Lévy, 1999). Atualmente, há amplo acesso a conteúdos em diferentes formatos, como textos, vídeos, simulações, gráficos e apresentações multimídia, além dos Recursos Educacionais Abertos, que podem ser utilizados mediante licenças específicas, respeitando a devida citação das fontes (Nascimento, 2019). Tais recursos ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem práticas mais diversificadas e inclusivas.

No século XXI, observa-se movimento crescente em direção à incorporação de tecnologias no ambiente educacional, processo intensificado pela pandemia. O ensino remoto possibilita a articulação entre práticas pedagógicas tradicionais e metodologias inovadoras, criando condições para o desenvolvimento de modelos híbridos de ensino. Essa integração permite reunir os aspectos positivos do ensino presencial com as potencialidades do ensino a distância, configurando-se como alternativa viável para responder às demandas educacionais contemporâneas.

É importante considerar que no ensino remoto, assim como no presencial, os alunos possuem necessidades, trazem em sua bagagem experiências e expectativas que de uma forma ou de outra precisam ser atendidas, conforme afirma Freire (1981, p. 47):

> Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. [...] O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso, que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo (Freire, 1981, p. 47).

Aretio (2002) chama a atenção para o fato de que no ensino remoto existe uma multiplicidade de agentes que interferem desde o desenho do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos. Diferente do que ocorre com um professor de ensino convencional,

que em geral trabalha de forma individual, ao passo que na docência remota se fazem necessárias outras linguagens, além de equipes de especialistas nos diferentes campos, responsáveis por guiar a aprendizagem, tutores e avaliadores (Aretio, 2002).

No ensino a distancia o aluno tem o acesso à uma educação mais flexível, uma vez que tem a opção de gerenciar com autonomia o seu horário e o seu local de estudo, conforme suas necessidades e seu ritmo pessoais. Tal possibilidade admite que algumas pessoas, por questões de distância geográfica, horários de trabalho ou por outras razões não puderam ou não podem cursar o ensino presencial, possam realizar um ensino de qualidade.

O ensino remoto pode contar com a existência de materiais didáticos de apoio impressos ou digitais; práticas pedagógicas inovadoras; acesso a ambientes virtuais de aprendizagem a qualquer tempo e lugar; realizar a interatividade entre alunos, professores e tutores; oportuniza a expressão mesmo dos alunos mais tímidos; conforto ao estudar; acesso a acervos virtuais de estudo como museus e bibliotecas virtuais (Aretio, 2002).

Importante se faz conceituar ensino híbrido:

> […] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (Bacich; Neto; Trevisani, 2015, p. 13).

Na prática, como resultado desse novo arranjo pedagógico, observa-se o desenvolvimento de múltiplas vantagens educativas que impactam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, destacam-se o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a criação de novos espaços e tempos de interação, a flexibilização das atividades formativas, a possibilidade de personalização do ensino, o atendimento individualizado às necessidades dos estudantes, a retroalimentação constante das atividades realizadas, o acompanhamento sistemático do percurso de aprendizagem e a consolidação da avaliação formativa como elemento estruturante do trabalho docente (Zambrano; Villalobos, 2013). Essas características ampliam as oportunidades de participação ativa do estudante, favorecem o desenvolvimento da autonomia e fortalecem a corresponsabilidade no processo educativo, estabelecendo uma dinâmica mais colaborativa entre professor e aluno. Nesse contexto, o planejamento deixa de ser apenas uma organização rígida de conteúdos e passa a constituir um

instrumento estratégico de mediação, capaz de articular objetivos, metodologias e instrumentos avaliativos de maneira integrada.

Pode-se afirmar que nunca antes o contexto educativo foi tão dinâmico e atravessado por uma diversidade tão ampla de informações e fontes de conhecimento (Lévy, 1999). A presença das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades de acesso, produção e compartilhamento de conteúdos, exigindo do educador uma postura reflexiva diante das transformações em curso. Nesse sentido, conforme destacam Zambrano e Villalobos (2013), a reorganização do processo pedagógico, apoiada em recursos tecnológicos e em metodologias ativas, contribui para um ensino mais flexível e adaptável às necessidades dos estudantes, favorecendo o acompanhamento contínuo e a avaliação formativa.

Conforme os autores:

> A incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem ao processo educativo permite ampliar as oportunidades de interação entre docentes e discentes, favorecendo a comunicação contínua, o monitoramento do progresso individual, a diversificação das estratégias didáticas e a construção de trajetórias formativas mais personalizadas, nas quais o estudante assume papel ativo na organização do próprio aprendizado, enquanto o professor atua como mediador e orientador do percurso acadêmico. (Zambrano; Villalobos, 2013, p. 5).

Essa perspectiva evidencia que a educação contemporânea demanda práticas pedagógicas capazes de dialogar com as transformações sociais e tecnológicas, promovendo experiências formativas mais significativas, inclusivas e alinhadas às exigências do século XXI. As transformações que as TIC proporcionam nos processos produtivos avigoram o imperativo de reavaliar o papel do professor, que se encontra desgastado diante da sociedade, e que pode ser ressignificado mediante prática do ensino híbrido.

Nesse sentido Lévy (1999) evidencia que:

> Ao defender o novo papel do professor menciona que este está focado no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, mediante a motivação quanto à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica e, a orientação personalizada dos percursos de aprendizagem, ao se incentivar o aluno a aprender e a pensar, algo que se distancia em muito das pedagogias tradicionais praticadas hoje na maioria das escolas". (Lévy, 1999, p. 171).

Na mesma direção, para que a mudança necessária se concretize, é imprescindível que o professor abdique do status de detentor exclusivo do saber e incorpore uma nova concepção de docência, fundamentada em uma perspectiva sociointeracionista (Rego, 2000). Isso implica superar a centralidade das aulas expositivas como principal recurso pedagógico e romper com a exigência de passividade dos estudantes, tradicionalmente condicionados a apenas receber e reproduzir conteúdos. Torna-se fundamental abandonar a lógica em que o professor "serve o conhecimento" a um aluno meramente receptor, uma vez que tal modelo já não responde às

demandas formativas e às complexidades da sociedade contemporânea.

É possível compreender que somente ao abrir mão de aulas exclusivamente expositivas, nas quais se coloca como detentor absoluto do saber e exige a passividade dos estudantes, o professor poderá romper com o modelo tradicional e avançar para uma perspectiva de ensino não bancária, fundamentada na construção coletiva do conhecimento. Trata-se da busca por um espaço de trabalho conjunto, em que todos se tornam autores, diretores e atores do processo educativo (Faria; Giraffa, 2012). Essa mudança de postura revela-se urgente e necessária para a consolidação de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente em um contexto marcado por transformações aceleradas e pela constante experimentação de alternativas frente a práticas já superadas (Moran; Masetto; Behrens, 2013; Bacich; Neto; Trevisani, 2015).

É importante destacar que não existem fórmulas prontas ou receitas definitivas para a mudança de paradigma educacional (Rego, 2000). Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e em permanente construção, orientado pelas demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Observa-se que muitos estudantes demonstram maior familiaridade com os recursos digitais do que parte significativa dos docentes, uma vez que pertencem a uma geração que cresceu imersa no universo tecnológico, frequentemente denominada geração Z. Esses estudantes, considerados por alguns estudiosos como nativos digitais, apresentam maior fluência tecnológica, o que impõe novos desafios à prática pedagógica.

Diante desse processo dialógico de transformação, torna-se evidente a necessidade de reformular a dinâmica das aulas, diversificando os recursos didático-pedagógicos e incorporando, de maneira intencional, ferramentas tecnológicas (Rego, 2000). Tal movimento articula-se a metodologias que valorizam a colaboração, a interação e o protagonismo discente. Nessa perspectiva, propõe-se o desenvolvimento de uma pedagogia da parceria, na qual o professor cria possibilidades de ensino e aprendizagem, atua como orientador do percurso formativo e facilita a apropriação do conhecimento pelos estudantes, auxiliando-os de forma democrática e responsável como sujeito mais experiente (Perrenoud, 1999; Perrenoud et al., 2002; Rego, 2000; Prensky, 2010).

A transformação exigida da função docente na era digital pressupõe a integração efetiva dos recursos tecnológicos à prática pedagógica (Rego, 2000). Considerando que os estudantes já utilizam tais ferramentas em seu cotidiano e demonstram capacidade de aprender por meio delas, como evidenciam as aprendizagens informais construídas nas redes sociais, cabe ao professor ressignificar sua atuação, incorporando essas linguagens ao contexto escolar de forma crítica, planejada e pedagógica, favorecendo aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades contemporâneas.

A realidade evidencia que, na atualidade, observa-se na escola um significativo descompasso em relação às demandas da sociedade, na medida em que alguns professores ainda

compreendem o ato de ensinar como transmissão de informações estruturadas, enquanto os estudantes necessitam desenvolver competências para coletar, selecionar, hierarquizar, interpretar, integrar e transformar dados com espírito crítico, incorporando-os de modo significativo às suas estruturas cognitivas (Moran; Masetto; Behrens, 2013). Trata-se de promover uma aprendizagem que favoreça o pensamento autônomo, a capacidade de deliberar, julgar e escolher com base em reflexões próprias, reconhecendo que somente quem constrói seu próprio raciocínio alcança verdadeira identidade intelectual (Zabala, 2002). Nesse sentido, o ensino deixa de se restringir à exposição de conteúdos e passa a assumir a função de orientar processos, estimular questionamentos e promover situações em que o estudante seja protagonista do seu percurso formativo, fortalecendo sua capacidade de análise diante da complexidade informacional contemporânea.

Não obstante, considerando a distinção entre informação e conhecimento, bem como o fato de que nem todo conteúdo disponível na internet ou nas redes sociais possui confiabilidade, compete ao professor assumir o compromisso de criar estratégias pedagógicas que orientem o aluno na construção de aprendizagens consistentes, sem desconsiderar sua autonomia nem ignorar a contribuição potencial da inteligência coletiva presente no ambiente digital.

Torna-se fundamental desenvolver competências relacionadas à criticidade, à avaliação de fontes, à seleção criteriosa de dados e à transformação de informações dispersas em saber estruturado e aplicável. É igualmente necessário reconhecer que, embora o acesso às tecnologias ainda seja desigual em diversas regiões, a escola deve atuar como espaço de democratização do conhecimento digital, promovendo oportunidades de contato, experimentação e uso qualificado desses recursos. Ao possibilitar que estudantes tenham acesso orientado às tecnologias, a instituição educacional contribui para reduzir desigualdades, ampliar horizontes formativos e preparar sujeitos para exercer plenamente a cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada por ambientes virtuais, nos quais a fluência tecnológica se tornou requisito essencial para a participação social e profissional.

A internet se apresenta como um recurso essencial e que está à disposição da humanidade, de forma a introduzir mudanças significativas na sociedade e consequentemente na escola, podendo ser definido como:

> Sedutor, complexo e novo na realidade escolar, colocou por terra, juntamente com o processo de globalização, a noção de fronteira, tempo e lugar. Com os meios de comunicação, ideias, informações e produtos circulam com rapidez nunca antes observada e, especialmente no que se refere à internet com um caráter extremamente democrático, já que qualquer pessoa pode acessá-la para qualquer fim e a qualquer momento (Martins, 2004, p. 4).

Contudo, é imperativo destacar que os recursos tecnológicos não vieram para substituir o professor, mas para ampliar e potencializar sua atuação pedagógica. No contexto educacional

contemporâneo, especialmente com a consolidação de práticas mediadas por tecnologias digitais, o docente permanece como figura central no planejamento, na mediação e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. As ferramentas tecnológicas funcionam como instrumentos de apoio que expandem as possibilidades metodológicas, permitindo maior diversidade de estratégias e favorecendo a construção ativa do conhecimento. Em vez de representar uma substituição do trabalho docente, os recursos digitais configuram-se como meios que fortalecem a prática pedagógica, contribuindo para a organização de conteúdos, a interação entre os participantes e o acompanhamento mais preciso do desenvolvimento dos estudantes. Essa perspectiva reforça a ideia de que a tecnologia deve estar a serviço da educação, sendo integrada de forma intencional ao planejamento didático.

Os ambientes virtuais oferecem uma ampla variedade de recursos que podem tornar o ensino mais dinâmico, interativo e eficiente, conforme destacam Moran, Masetto e Behrens (2013). Ferramentas como chats, fóruns de discussão, disponibilização de arquivos em diferentes formatos (texto, áudio e vídeo), glossários colaborativos, enquetes, pesquisas e questionários possibilitam múltiplas formas de interação e avaliação, ampliando as oportunidades de participação discente. Esses recursos favorecem a comunicação contínua entre professores e alunos, estimulam o debate de ideias, promovem a colaboração e permitem o acompanhamento sistemático do aprendizado. Além disso, contribuem para a diversificação das estratégias avaliativas, possibilitando feedbacks mais rápidos e personalizados. Dessa maneira, a incorporação consciente e planejada das tecnologias digitais fortalece o processo educacional, tornando-o mais flexível, inclusivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea, sem perder de vista o papel essencial do professor como mediador do conhecimento.

Nascimento (2019) pondera que:

> O cidadão do futuro deverá apresentar determinadas características caso deseje ser valorizado pelo mercado de trabalho, como a capacidade de solucionar problemas de maneira criativa e adaptativa, além da habilidade de atuar em equipe por meio de processos cooperativos. Observa-se que tais competências não são amplamente estimuladas pela escola tradicional, de orientação behaviorista, mas podem ser desenvolvidas por meio de uma prática pedagógica fundamentada em perspectivas cognitivistas, especialmente quando mediada por recursos tecnológicos e por ambientes virtuais de aprendizagem, como o AVA/Moodle (Nascimento, 2019, p. 16).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de evitar o uso inadequado das tecnologias educacionais, frequentemente apontado por estudiosos, quando empregadas apenas para reproduzir práticas já existentes no modelo tradicional ou quando utilizadas exclusivamente como repositórios de conteúdos. Essa utilização limitada acaba por reforçar uma abordagem pedagógica reprodutivista e bancária, em vez de promover processos de construção ativa do conhecimento, interação significativa e autonomia intelectual dos estudantes (Moran; Masetto; Behrens, 2013; Zabala, 2002).

Neste sentido:

> Torna-se essencial integrar aquilo que pode ser realizado de modo mais eficaz na sala de aula presencial, como o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a motivação coletiva e o diálogo direto, com as possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais, tais como listas de discussão, fóruns e chats, que ampliam a pesquisa, a comunicação e a socialização das produções docentes e discentes. Planejar o currículo de forma articulada implica considerar a formação como um processo contínuo, no qual o tempo de interação presencial e o tempo destinado às atividades mediadas por tecnologias se complementam de maneira estratégica, favorecendo uma organização pedagógica mais coerente e dinâmica (Moran; Masetto; Behrens, 2004, p. 6).

Nesse processo de transformação de perspectiva, compreende-se que as plataformas virtuais de ensino e aprendizagem podem contribuir significativamente para a reorganização do espaço e do tempo educacionais, ampliando as possibilidades formativas e promovendo maior autonomia dos estudantes. Contudo, para que essa contribuição seja efetiva, é indispensável que os professores estejam devidamente familiarizados com tais ferramentas e participem de processos sistemáticos de formação continuada, que garantam o uso pedagógico consciente e intencional dos recursos disponíveis. A superação do modelo tradicional requer fluência tecnológica aliada à fundamentação teórica, possibilitando a consolidação de práticas coerentes com um paradigma de ensino híbrido em construção, capaz de responder às demandas contemporâneas.

Os desafios decorrentes da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente escolar, embora ampliem horizontes pedagógicos, também impulsionam mudanças estruturais no modo de conceber o ensino, exigindo uma revisão profunda das práticas estabelecidas (Kampff, 2006). Mais do que incorporar instrumentos digitais de forma superficial, faz-se necessário desenvolver domínio crítico sobre seus usos, compreendendo suas potencialidades e limitações, de modo a promover uma aprendizagem significativa. Tal movimento é indispensável para atender às expectativas dos estudantes inseridos na sociedade do conhecimento, cuja familiaridade com recursos tecnológicos demanda abordagens educacionais mais interativas, colaborativas e alinhadas às transformações socioculturais em curso.

Para essa necessária mudança de paradigma, Perrenoud (1999) afirma que:

> Se espera do professor a capacidade de criar situações-problema contextualizadas, utilizando os recursos disponíveis de forma criativa e funcional, mesmo que não tenham sido concebidos originalmente para fins pedagógicos. Nesse sentido, o docente precisa mobilizar diferentes ferramentas tecnológicas, como softwares educativos, editores de texto, planilhas e outros aplicativos que auxiliam no desenvolvimento de atividades intelectuais diversas, integrando-os ao planejamento didático de maneira intencional e significativa. Essa competência exige flexibilidade, autonomia profissional e abertura para reinventar práticas, superando a simples reprodução de conteúdos e assumindo uma postura ativa na construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e investigativas. (Perrenoud, 1999, p. 62)

Não é recente o debate sobre a necessidade de transformação da educação escolar, especialmente no que se refere ao modelo tradicional de ensino.

Paulo Freire (1979) já criticava a concepção transmissiva:

> Denominada por ele de "educação bancária", na qual o professor deposita informações no aluno, que assume papel passivo no processo. Para o autor, a educação autêntica ocorre na interação dialógica, mediada pelo mundo, em que professores e estudantes constroem conhecimento de forma conjunta, compartilhando experiências, reflexões e questionamentos. Essa perspectiva reforça a importância de repensar práticas pedagógicas, valorizando o diálogo, a participação e a problematização como fundamentos do processo educativo. (Freire, 1979, p.98)

Freire (1979) projeta que diante das potencialidades dos recursos tecnológicos, torna-se indispensável refletir criticamente sobre o paradigma educacional vigente, identificando quais práticas devem ser preservadas e quais precisam ser transformadas.

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças [...] (Freire, 1979, p. 98).

Esse movimento implica (re)aprender a ensinar, a comunicar e a integrar dimensões humanas e tecnológicas no cotidiano escolar, promovendo uma articulação equilibrada entre o individual, o coletivo e o social (Brito, 2008; Zabala, 2002). Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o AVA/Moodle, podem contribuir de maneira significativa para ampliar as possibilidades de interação, colaboração e acompanhamento do processo formativo, favorecendo práticas pedagógicas mais participativas e alinhadas às demandas contemporâneas (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

A internet, em sua dimensão comunicacional, apresenta características democráticas e descentralizadas, possibilitando a produção e a difusão de conteúdos por diferentes sujeitos, o que amplia o acesso à informação e ao conhecimento (Luckesi, 2006). Essa dinâmica tem potencial transformador, pois rompe com modelos centralizados de produção cultural e educacional, permitindo novas formas de expressão, aprendizagem e interação social. Conforme destaca Zabala (2002, p. 46), a escola pode e deve aproveitar esse potencial para fortalecer processos de mudança, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

O ciberespaço, compreendido como um ambiente virtual de comunicação e informação onde interagem pessoas, conhecimentos e experiências diversas (Belloni, 1999), constitui-se em espaço privilegiado para a constituição de redes colaborativas e comunidades de aprendizagem. A cultura digital, associada a esse ambiente, amplia as possibilidades de construção coletiva do saber, promovendo novas formas de interação mediadas pelas tecnologias (Lévy, 1999). Para as novas gerações, conectadas desde cedo aos recursos digitais, esse espaço representa uma extensão natural de suas práticas cotidianas, embora isso não signifique a substituição de outras

formas de leitura e aprendizagem, como o livro, que permanece fundamental no processo educativo.

Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se evidente que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser compreendidas como instrumentos que podem potencializar o ensino, desde que integradas a uma proposta pedagógica consistente e crítica. A formação continuada dos docentes e o desenvolvimento da fluência tecnológica configuram-se como elementos essenciais para a consolidação de práticas inovadoras, capazes de favorecer um ensino híbrido que articule de maneira equilibrada os recursos presenciais e digitais, promovendo aprendizagens mais significativas e alinhadas às exigências da sociedade contemporânea.

Tendo em vista as possibilidades dos recursos tecnológicos, é imprescindível que se faça uma reflexão sobre o atual paradigma de educação/ensino, a fim de determinar quais aspectos podem ser mantidos e quais precisam ser reelaborados, reinventados e reaprendidos. Torna-se indispensável compreender os aspectos relevantes do processo de mudança e os desafios à frente: "devemos (re)aprender a conhecer, a comunicar, a ensinar; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social" (Brito, 2008; Zabala, 2002)95. E, neste processo, a utilização dos recursos disponibilizados pelos ambientes virtuais de aprendizagem, como o AVA/Moodle, pode contribuir efetivamente (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

A internet traz no bojo de sua revolução midiática as características de uma mídia democrática, descentralizada e com um grande potencial, por isso mesmo se constitui em grande ameaça às elites dominantes que tradicionalmente têm fornecido suporte ao modelo positivista de educação vigente, que busca reproduzir a sociedade (Luckesi, 2006).

O aspecto democrático da internet e suas mídias traz consigo um grande poder de transformação de paradigmas, não apenas o escolar, mas o do próprio sistema capitalista, pois possibilita a criação, por exemplo, de mídias eletrônicas jornalísticas, de rádio e televisão, sem ter de pedir licença ou estar vinculada a grupos hegemônicos. Um exemplo disto se vê na música, com o surgimento de bandas e outros trabalhos artísticos que tiveram o seu "Boom" no ciberespaço, antes de serem lançados pela indústria do entretenimento. A escola deve valer-se deste potencial para estruturar as possibilidades de mudanças e transformação da sociedade (Zabala, 2002).

Belloni (1999) define "ciberespaço" como um:

> […] termo originário da ficção científica que serve cada vez mais para descrever e delimitar o espaço virtual de comunicação e informação onde se cruzam e "interagem" seres virtuais, conhecimentos científicos e informações prosaicas da vida cotidiana (Belloni, 1999, p. 65).

O ciberespaço constitui-se como um local privilegiado para a formação de redes sociais e comunidades virtuais de interesses, reunindo indivíduos de diferentes origens, culturas e contextos sociais que, embora fisicamente distantes, estabelecem interações constantes por meio de ambientes digitais. Nesse espaço, ampliam-se as possibilidades de comunicação, colaboração e compartilhamento de informações, ultrapassando as limitações geográficas e temporais. Conforme destaca Pierre Lévy (1999), o ciberespaço configura-se como um ambiente de produção coletiva de conhecimento, no qual os sujeitos interagem, constroem significados e participam ativamente de processos comunicacionais que caracterizam a cibercultura. Essa nova dinâmica social promove transformações nas formas de aprender, ensinar e se relacionar, estabelecendo uma cultura marcada pela conectividade, pela interatividade e pela circulação constante de informações em rede.

A geração anterior cresceu sob a influência predominante do livro impresso como principal meio de acesso ao conhecimento, sendo a leitura frequentemente associada à ideia de "viajar", "conhecer outros mundos" e "explorar outras realidades". O livro representava, portanto, o principal instrumento de ampliação de horizontes culturais e intelectuais. Entretanto, para os chamados nativos digitais, conceito amplamente discutido na literatura contemporânea, o ciberespaço assume papel semelhante ao que o livro desempenhou no passado, tornando-se o principal ambiente de acesso à informação, comunicação e aprendizagem. Ainda segundo Lévy (1999), a cibercultura emerge como resultado da interconexão global proporcionada pelas tecnologias digitais, redefinindo práticas sociais e educacionais. Assim, o ciberespaço deixa de ser apenas um meio técnico e passa a constituir-se como espaço de socialização, produção de conhecimento e construção coletiva de saberes, influenciando profundamente os modos de aprender e interagir na sociedade contemporânea.

Conforme Fileno (2007):

> Hoje, conectar-se ao ciberespaço é o mesmo que adentrar em um mundo amplo, dinâmico e repleto de possibilidades, no qual as informações circulam em alta velocidade e as pessoas podem interagir, aprender e compartilhar conhecimentos em tempo real, independentemente de sua localização geográfica. Nesse ambiente virtual, encontram-se conteúdos diversificados, recursos multimídia, comunidades de aprendizagem e inúmeras oportunidades de pesquisa, estudo e produção colaborativa, o que amplia significativamente as formas de acesso ao saber e fortalece a autonomia do sujeito na construção do conhecimento. Trata-se de um espaço que favorece a curiosidade, a criatividade e a participação ativa, características essenciais para a formação do cidadão contemporâneo. (Fileno, 2007, p. 42)

É importante destacar que a internet, embora seja dinâmica e extremamente relevante no contexto atual, jamais substitui o livro. O livro continua sendo um instrumento fundamental para o aprofundamento teórico, a reflexão crítica e a construção sólida do conhecimento, pois possibilita leitura concentrada, análise detalhada e desenvolvimento do pensamento estruturado. O contato com o livro contribui para a formação do hábito de leitura, o enriquecimento do

vocabulário e o fortalecimento da capacidade interpretativa. Assim, ciberespaço e livro não devem ser vistos como elementos concorrentes, mas como recursos complementares que, quando utilizados de forma equilibrada e consciente, potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

A percepção de Belloni (1999) é a de que:

> A generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas outras esferas da vida social – lazer, cultura, educação – é uma tendência quase inexorável. As NTIC terão provavelmente no século XXI uma significação cultural e social ainda mais profunda do que o cinema e a televisão neste século que finda (Belloni, 1999, p. 68).

Diante de inúmeras transformações, é impossível não questionarmos sobre a adequação e o papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC[3] na educação formal. Não podemos negar que ela seja um instrumento potencializador das possibilidades e que seja geradora de transformações, embora existam docentes que a visualizem somente como mais um recurso a ser usado nos moldes da pedagogia tradicional e para consolidar os interesses das classes hegemônicas, conforme aponta a pesquisa realizada por Nascimento (2019).

Não obstante, o mundo globalizado da sociedade do conhecimento determina a utilização das tecnologias digitais no apoio aos processos de ensino e aprendizagem, que clama por novos espaços de interação que superem as limitações de tempo e espaço presentes na sala de aula da escola tradicional. Este trabalho pretende contribuir em dar visibilidade à importância da formação continuada em serviço como um caminho para que o professor de hoje se torne o professor de amanhã, ao adquirir o domínio dos recursos e a fluência tecnológica necessária para atuar por meio dos recursos tecnológicos proporcionados pelos AVAs.

Compreendemos que a fluência tecnológica se faz necessária a fim de que os recursos tecnológicos possam ser utilizados como mecanismos importantes no processo de transformação das práticas pedagógicas na educação, em especial na oferta da educação do futuro, mediatizada por tecnologias que se embasam em um paradigma de ensino híbrido.

5.4. AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

Atualmente, vivenciamos na educação uma oportunidade significativa de refletir sobre a prática docente e o uso das novas tecnologias educacionais, que oferecem diversas possibilidades de interação, comunicação, entretenimento e busca de informações, contribuindo de forma positiva para a produção e a construção do conhecimento. Quando utilizadas com planejamento e objetivos bem definidos, essas ferramentas promovem maior engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e atrativo. Conforme afirma Hobold (2010), a incorporação das novas tecnologias no trabalho docente exige atualização

constante, qualificação profissional e formação continuada, pois não basta apenas conhecer as ferramentas tecnológicas; é necessário saber utilizá-las pedagogicamente de maneira estratégica, garantindo que favoreçam efetivamente a aprendizagem.

Com a inserção das tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, cria-se um ambiente inovador que amplia as potencialidades do ensino e contribui para uma mudança de postura tanto de professores quanto de alunos. O uso das tecnologias pode gerar resultados positivos quando empregado de forma estruturada e intencional, permitindo que todos participem ativamente do processo educativo. Segundo Tolomei (2017), a utilização de elementos da gamificação, por exemplo, pode estimular o envolvimento dos estudantes e fortalecer sua participação nas atividades propostas. No entanto, para que essas estratégias sejam eficazes, o professor precisa ressignificar sua prática, ampliando suas metodologias de ensino. É importante reconhecer que mudanças não ocorrem de maneira imediata, pois a adoção de novas abordagens pode gerar insegurança e resistência, exigindo tempo, reflexão e adaptação.

A formação continuada torna-se essencial, tanto no ensino remoto quanto no presencial, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias e ao desenvolvimento de metodologias ativas. Investir no aprimoramento profissional significa ampliar competências e fortalecer a prática docente, contribuindo para resultados mais significativos na aprendizagem dos alunos. Conforme Carvalho (2009), o professor deve sentir-se preparado e seguro para utilizar as tecnologias educacionais, compreendendo que elas não substituem seu papel, mas funcionam como instrumentos que potencializam a autonomia discente e favorecem uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Assim, o planejamento educacional torna-se indispensável para que o uso das tecnologias tenha finalidade pedagógica clara, evitando que sejam utilizadas apenas como recursos recreativos.

O estudante passa a assumir papel mais ativo na construção do próprio conhecimento, tornando-se protagonista do processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador, orientador e facilitador, conforme destaca Peixoto (2016). Essa mudança fortalece a troca de informações em sala de aula e amplia as possibilidades de interação e colaboração. Entretanto, é fundamental compreender que o simples uso de ferramentas digitais não resolve, por si só, os desafios históricos da educação. Hobold (2010) ressalta que a realização de cursos breves de capacitação não garante, isoladamente, o uso pedagógico eficiente das tecnologias, sendo necessário um processo formativo contínuo e consistente.

De acordo com Oliveira (2015), o docente precisa manter-se atualizado não apenas em sua área específica de conhecimento, mas também em relação às possibilidades tecnológicas que possam enriquecer sua prática pedagógica. As tecnologias funcionam como instrumentos de mediação na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem, exigindo constante aprimoramento profissional, especialmente em um contexto de rápidas transformações.

Nesse sentido, Vygotsky (2000) destaca que o aprendizado ocorre por meio da interação com o meio e com os outros sujeitos, o que reforça a importância do uso consciente das tecnologias como ferramentas que ampliam as experiências educativas.

Com o avanço contínuo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o ensino vem se adaptando a essa realidade, incorporando recursos como smartphones, notebooks, tablets, softwares, aplicativos, internet, vídeos, plataformas virtuais e outros instrumentos digitais. Quando utilizados com intencionalidade pedagógica, esses recursos podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, ampliando as oportunidades de acesso ao conhecimento e fortalecendo práticas educacionais mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

5.5. TIPOS DE AMBIENTES VIRTUAIS UTILIZADOS

Durante a pandemia da COVID-19, os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) assumiram papel central na manutenção das atividades educacionais em todos os níveis de ensino. Plataformas institucionais de gestão da aprendizagem, aplicativos de videoconferência e ferramentas colaborativas passaram a integrar o cotidiano escolar de forma intensa e contínua. Esses ambientes permitiram a organização de conteúdos, a realização de aulas síncronas e assíncronas e o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelos estudantes. A rápida adoção dessas tecnologias evidenciou a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, considerando que o processo educativo passou a ocorrer majoritariamente em espaços digitais mediados pela interação virtual.

Entre os principais tipos de ambientes utilizados destacaram-se os sistemas de gestão da aprendizagem (LMS), que possibilitam a disponibilização de materiais didáticos, fóruns de discussão, aplicação de questionários on-line e acompanhamento do desempenho acadêmico. Além disso, as plataformas de videoconferência tornaram-se fundamentais para a realização de aulas ao vivo, reuniões pedagógicas e orientações individuais. Ferramentas de armazenamento em nuvem e aplicativos colaborativos também foram amplamente utilizados para a produção coletiva de trabalhos, promovendo interação e cooperação entre os estudantes. Essa diversidade de recursos permitiu que o ensino se mantivesse ativo mesmo diante das restrições impostas pelo distanciamento físico, ampliando as formas de comunicação e troca de conhecimento.

A utilização desses ambientes virtuais esteve diretamente relacionada às condições sociais e comportamentais da população durante o isolamento. Conforme destacam Bezerra et al. (2020), fatores como nível de escolaridade, acesso à informação e condições socioeconômicas influenciaram significativamente o comportamento das pessoas no enfrentamento da pandemia. Esses mesmos fatores impactaram o acesso às plataformas digitais e a participação nas atividades remotas, revelando desigualdades no contexto educacional. Estudantes com acesso limitado à

internet ou sem dispositivos adequados enfrentaram maiores dificuldades para acompanhar as atividades, evidenciando que a inclusão digital é condição essencial para a efetividade dos ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e é profundamente influenciado pelo contexto histórico e cultural. O isolamento social alterou as dinâmicas de convivência e exigiu novas formas de interação mediadas pela tecnologia, impactando a motivação, a concentração e o engajamento dos estudantes. Assim, os ambientes virtuais não representaram apenas uma mudança técnica, mas também uma transformação nas relações pedagógicas e na experiência subjetiva do processo de aprendizagem.

Os diferentes tipos de ambientes virtuais utilizados durante a pandemia constituíram-se como ferramentas indispensáveis para garantir a continuidade educacional. Contudo, sua efetividade esteve condicionada a fatores sociais, econômicos e psicológicos que influenciaram diretamente a participação dos sujeitos envolvidos. A experiência evidenciou tanto o potencial das tecnologias digitais para ampliar as possibilidades pedagógicas quanto a necessidade de políticas públicas que assegurem acesso equitativo, formação docente adequada e atenção às dimensões emocionais do processo educativo em contextos de crise.

5.6. COMO OCORREU A IMPLEMENTAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS

A implementação dos ambientes virtuais de ensino ocorreu de forma acelerada e, em muitos casos, emergencial, exigindo das instituições educacionais respostas imediatas diante da suspensão das atividades presenciais (Bock, Furtado e Teixeira 1999). Escolas e universidades precisaram reorganizar calendários, reformular planos de ensino e adaptar conteúdos originalmente estruturados para o formato presencial. Esse movimento implicou a adoção de plataformas digitais, a redefinição de estratégias avaliativas e a reorganização das práticas pedagógicas, buscando garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. A transição exigiu não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas também mudanças na concepção de ensino, valorizando metodologias ativas e formas diversificadas de acompanhamento discente.

Além das adequações pedagógicas, a formação docente tornou-se elemento central nesse processo (Bock, Furtado e Teixeira 1999). Muitos professores precisaram desenvolver, em curto prazo, competências relacionadas ao uso de tecnologias educacionais e à mediação didática em ambientes virtuais. A reorganização das práticas avaliativas também demandou novos critérios, priorizando atividades reflexivas, fóruns de discussão, projetos colaborativos e avaliações formativas. Esse cenário evidenciou que a implementação dos ambientes virtuais não

poderia limitar-se ao aspecto técnico, mas deveria considerar as dimensões humanas e sociais envolvidas na aprendizagem.

Do ponto de vista psicológico, a adaptação ao ensino virtual ocorreu em um contexto marcado por insegurança, medo e isolamento social, fatores que influenciaram diretamente o comportamento de professores e estudantes. Conforme afirmam Bock, Furtado e Teixeira (1999), o comportamento humano é construído nas relações sociais e sofre influência das condições históricas e culturais nas quais o indivíduo está inserido. Assim, o cenário pandêmico impactou significativamente os processos cognitivos e emocionais, exigindo novas formas de organização da rotina, disciplina e interação no ambiente educacional remoto.

Ainda segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), o desenvolvimento psicológico está intrinsecamente relacionado às experiências vivenciadas pelo sujeito em seu contexto social. Nesse sentido, o isolamento físico alterou as formas tradicionais de convivência escolar, transferindo para o ambiente virtual as interações antes realizadas presencialmente. Professores passaram a desempenhar não apenas o papel de mediadores do conhecimento, mas também de orientadores e apoiadores emocionais, buscando minimizar os impactos psicológicos decorrentes da pandemia.

A implementação dos ambientes virtuais de ensino configurou-se como um processo complexo, que envolveu transformações pedagógicas, tecnológicas e psicológicas (Bock, Furtado e Teixeira 1999). Ao mesmo tempo em que evidenciou desafios estruturais e emocionais, também impulsionou reflexões sobre inovação educacional e sobre a necessidade de integrar tecnologia e sensibilidade humana no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando que a educação é uma prática social profundamente vinculada ao contexto histórico em que se desenvolve.

5.7. A CAMINHADA EDUCACIONAL DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

A trajetória educacional durante o isolamento social foi marcada por desafios profundos, exigindo rápida adaptação de estudantes, professores e famílias a uma nova realidade mediada pelas tecnologias digitais. Inicialmente, surgiram dificuldades relacionadas ao acesso às plataformas virtuais, à organização do tempo no ambiente doméstico e à manutenção da motivação diante do distanciamento físico da escola. A casa passou a acumular múltiplas funções — espaço de trabalho, convivência familiar e estudo — o que gerou sobrecarga e exigiu reorganização das rotinas. Conforme apontam Bezerra et al. (2020), o comportamento da população durante o isolamento social foi influenciado por fatores como percepção de risco, condições socioeconômicas e nível de informação, aspectos que também impactaram diretamente o engajamento educacional dos estudantes.

Ao longo do período pandêmico, entretanto, observou-se uma progressiva apropriação das ferramentas digitais e maior familiarização com os ambientes virtuais de aprendizagem. Professores passaram a explorar recursos interativos, como fóruns temáticos, questionários on-line, videoaulas gravadas e projetos colaborativos em plataformas digitais, buscando tornar o ensino mais dinâmico e participativo. Essa reinvenção pedagógica exigiu criatividade e abertura para novas metodologias, promovendo mudanças significativas na prática docente. O processo revelou que a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos espaços e formatos, desde que haja intencionalidade pedagógica e mediação adequada.

A participação das famílias também se intensificou nesse período, ampliando sua responsabilidade no acompanhamento das atividades escolares. Segundo Bezerra et al. (2020), fatores sociais e estruturais influenciaram diretamente a forma como os indivíduos lidaram com o isolamento, o que se refletiu nas condições de estudo e no suporte oferecido aos estudantes em casa. Muitas famílias precisaram reorganizar horários, compartilhar dispositivos eletrônicos e adaptar espaços físicos para possibilitar a continuidade das aulas. Essa dinâmica evidenciou desigualdades sociais já existentes e reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital e ao acesso equitativo à educação.

Do ponto de vista psicológico, a caminhada educacional durante o isolamento social esteve profundamente relacionada às condições emocionais vivenciadas pelos sujeitos. Conforme afirmam Bock, Furtado e Teixeira (1999), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e é influenciado pelo contexto histórico e cultural. O distanciamento físico alterou as formas tradicionais de convivência escolar, impactando aspectos como socialização, motivação e construção coletiva do conhecimento. Professores e estudantes precisaram desenvolver novas estratégias de comunicação e apoio emocional, evidenciando que o processo educativo envolve dimensões cognitivas e afetivas inseparáveis.

A caminhada educacional durante o isolamento social revelou tanto fragilidades estruturais quanto potencialidades do ensino mediado por tecnologias. Se, por um lado, ficaram evidentes as limitações relacionadas ao acesso digital e às condições socioeconômicas, por outro, emergiram práticas inovadoras e maior valorização da autonomia discente. A experiência demonstrou que a educação é uma prática social dinâmica, condicionada pelo contexto histórico, conforme destacam Bock, Furtado e Teixeira (1999), e que, mesmo diante de adversidades, pode reinventar-se por meio da colaboração, da criatividade e do compromisso com a aprendizagem.

5.8. IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem promoveram transformações significativas na prática pedagógica e na relação entre professores e estudantes. A experiência pandêmica ampliou a compreensão acerca da tecnologia como ferramenta de mediação do

conhecimento, superando a visão instrumental e reconhecendo seu potencial para favorecer interação, colaboração e personalização do ensino. As aulas passaram a combinar momentos síncronos, por meio de videoconferências, e atividades assíncronas, como fóruns e tarefas on-line, permitindo maior flexibilidade na organização do tempo de estudo e ampliando as possibilidades de acesso ao conteúdo.

Essa nova dinâmica reforçou o papel do professor como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, em vez de mero transmissor de informações. A mediação pedagógica passou a envolver planejamento mais detalhado, acompanhamento individualizado e uso estratégico de recursos digitais para estimular a participação ativa dos estudantes. Além disso, a avaliação precisou ser repensada, priorizando processos formativos, feedback contínuo e atividades que valorizassem a reflexão crítica e a construção colaborativa do conhecimento.

Sob a perspectiva psicológica, as transformações ocorridas durante a pandemia evidenciam que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às interações sociais e às experiências vivenciadas no contexto histórico em que o sujeito está inserido. Conforme ressaltam Bock, Furtado e Teixeira (1999), o indivíduo constrói sua subjetividade nas relações estabelecidas com o meio social. A vivência educacional mediada pelo ciberespaço constituiu, portanto, uma experiência formativa singular, marcada por desafios emocionais, adaptações cognitivas e novas formas de interação.

Além dos aspectos pedagógicos e psicológicos, a pandemia impulsionou uma transformação estrutural no modo como as instituições compreendem a educação. A incorporação definitiva de tecnologias digitais aos currículos e a ampliação da cultura digital no ambiente escolar passaram a ser consideradas elementos estratégicos para o futuro da educação. A experiência revelou que o ensino pode ocorrer de forma híbrida, integrando diferentes espaços e tempos de aprendizagem, desde que haja planejamento e compromisso com a qualidade pedagógica.

Os impactos e transformações decorrentes do uso de ambientes virtuais durante a pandemia não se limitaram ao período de crise sanitária, mas continuam a influenciar o cenário educacional contemporâneo. A experiência reafirmou que a educação é um processo social e histórico, conforme defendem Bock, Furtado e Teixeira (1999), e que as mudanças vivenciadas nesse contexto contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas, consolidando novas possibilidades de ensino e aprendizagem na era digital. Além disso, intensificou-se a incorporação permanente de tecnologias aos currículos, ampliando a cultura digital nas instituições e fortalecendo modelos híbridos de ensino. Observa-se também maior valorização da formação continuada de professores e da inclusão digital como políticas estruturantes.

6. METODOLOGIA DO PROJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa deu-se na escola Municipal Alegria de Saber. Ato de criação 02 de abril de 2003, através de Decreto nº 024/2005, Endereço completo: Rua Gov. Ângelo do Amaral, nº 01, Bairro: Centro Rio Preto da Eva-AM/Brasil.

A Escola interage com a sociedade de forma continua, atendendo os anseios da Comunidade Escolar e, amplia cada vez mais objetivando a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade atual. Também, proporciona condições de se desenvolver e se tornar um cidadão com identidade social e cultural.

A Escola Municipal Alegria de Saber funciona nos três turnos: matutino e vespertino com Ensino Fundamental - Anos Finais - e noturno com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Fundamental e Médio.

Os discentes atendidos na escola são da zona urbana e zona rural e pertencem a classe média baixa e algumas famílias sobrevivem com o recurso do bolsa família. Pois de acordo com a teoria marxista sobre a divisão das classes, em toda a sociedade capitalista existe um grupo dominante, responsável por ditar os padrões vigentes naquela sociedade, além de influenciar o controle do Estado, direta ou indiretamente. Por outro lado, também existe uma classe dominada, formada por trabalhadores com baixa instrução profissional e educacional.

Os impactos e transformações decorrentes do uso de ambientes virtuais durante a pandemia não se limitaram ao período de crise sanitária, mas continuam a influenciar o cenário educacional contemporâneo. A experiência reafirmou que a educação é um processo social e histórico, conforme defendem Bock, Furtado e Teixeira (1999), e que as mudanças vivenciadas nesse contexto contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas, consolidando novas possibilidades de ensino e aprendizagem na era digital. Além disso, intensificou-se a incorporação permanente de tecnologias aos currículos, ampliando a cultura digital nas instituições e fortalecendo modelos híbridos de ensino. Observa-se também maior valorização da formação continuada de professores e da inclusão digital como políticas estruturantes. Dessa forma, a pandemia não apenas acelerou transformações, mas redefiniu paradigmas educacionais que seguem moldando as práticas pedagógicas atuais.

Percebe-se que a integração entre ensino presencial e recursos digitais deixou de ser uma alternativa eventual para tornar-se componente estruturante das propostas pedagógicas. As instituições passaram a investir de maneira mais consistente em infraestrutura tecnológica, plataformas educacionais e estratégias de inovação metodológica, reconhecendo que a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos ambientes e formatos. Ao mesmo tempo, ampliou-se a compreensão de que o uso da tecnologia exige intencionalidade pedagógica, planejamento e

mediação qualificada, de modo a garantir que os recursos digitais contribuam efetivamente para a construção do conhecimento e não apenas para a transmissão de conteúdos.

As transformações vivenciadas durante a pandemia fortaleceram o debate sobre equidade educacional e inclusão digital, evidenciando que o acesso às tecnologias é condição fundamental para assegurar o direito à educação. A experiência revelou a necessidade de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à internet, à oferta de equipamentos e à capacitação docente contínua, consolidando uma perspectiva educacional mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Assim, os efeitos da pandemia ultrapassaram o momento emergencial e impulsionaram uma reconfiguração duradoura das práticas pedagógicas, das relações escolares e da própria concepção de ensino e aprendizagem na era digital.

TABELA 01: PROGRAMA EMERGENCIAL EM MEIO A PANDEMIA.

Data	Participantes Grupo de Apoio	Localidade	Material de Trabalho	Material de Apoio	Parcerias
14/04/21	Equipe Gestora Corpo Docente Corpo Administrativo	Carlos Braga Bairro da paz	Relação de alunos: Desistente ou em Abandono Apostilas	EPI's Transporte Água Lanche	Prefeitura SEMEDC ESCOLA SEMAS Conselho Tutelar
15/04/21	Equipe Gestora Corpo Docente Corpo Administrativo	Centro II Etapa	Relação de alunos: Desistente ou em Abandono Apostilas	EPI's Transporte Água Lanche	Prefeitura SEMEDC ESCOLA SEMAS Conselho Tutelar
16/04/21	Equipe Gestora Corpo Docente Corpo Administrativo	Monte Castelo II Morada do Sol	Relação de alunos: Desistente ou em Abandono Apostilas	EPI's Transporte Água Lanche	Prefeitura SEMEDC ESCOLA SEMAS Conselho Tutelar

Fonte: PPP da Instituição pesquisada (2023)

Foi levado em consideração o monitoramento da frequência dos alunos que retornaram por meio da Busca Ativa, estratégia essencial para identificar, acompanhar e reintegrar estudantes que estavam afastados do ambiente escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) exerce papel fundamental, pois deve orientar ações planejadas e articuladas que promovam o acolhimento, o incentivo à permanência e a garantia do direito à educação. O acompanhamento

sistemático da frequência possibilita à equipe escolar identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes, sejam elas de ordem pedagógica, social, emocional ou familiar, permitindo intervenções mais assertivas e humanizadas, voltadas para a superação das barreiras que contribuem para a evasão escolar.

O fortalecimento das ações de acolhimento deve estar alinhado ao compromisso coletivo da instituição de ensino, envolvendo gestores, professores, equipe pedagógica e demais profissionais da escola. A prevenção ao abandono escolar requer planejamento contínuo, diálogo com as famílias e estratégias que valorizem a escuta ativa dos estudantes, criando um ambiente seguro, inclusivo e motivador. O trabalho integrado da equipe escolar torna-se indispensável para garantir que os alunos se sintam pertencentes ao espaço educacional e compreendam a importância da continuidade de seus estudos para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Como ações futuras, destaca-se a necessidade de manter e ampliar as práticas de monitoramento da frequência escolar, bem como investir em projetos de acompanhamento individualizado, quando necessário, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade. O engajamento de toda a equipe escolar, por meio de ações planejadas e colaborativas, contribuirá significativamente para alcançar os estudantes em situação de risco de evasão, assegurando-lhes suporte adequado e condições favoráveis para sua permanência. A escola reafirma seu compromisso social, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos no processo educativo.

6.1. TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, exploratória, descritiva e de abordagem quantitativa, buscando analisar e compreender o problema investigado de forma sistemática, com fundamentação em referenciais teóricos. Esse delineamento metodológico permite ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre o tema, organizando informações já existentes na literatura científica e articulando-as aos dados coletados, de modo a conferir maior consistência e rigor à investigação.

De acordo com Malhotra (2001), a pesquisa exploratória descritiva tem como principal objetivo fornecer critérios para a compreensão da situação-problema enfrentada pelo pesquisador, contribuindo para ampliar o entendimento do fenômeno estudado. Dessa forma, essa modalidade auxilia na delimitação do problema e na construção de bases sólidas para o desenvolvimento das etapas subsequentes do estudo.

Triviños (1987) destaca que o pesquisador pode partir de uma hipótese inicial e aprofundar sua análise na realidade investigada, utilizando conhecimentos prévios e fundamentos teóricos para planejar e estruturar uma pesquisa descritiva consistente. Assim, o processo

investigativo torna-se mais organizado, reflexivo e sustentado por bases científicas, favorecendo uma compreensão mais ampla do objeto de estudo.

No que se refere ao método descritivo, Gil (2002, p. 42) afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Essa abordagem permite retratar com precisão os elementos observados, possibilitando uma análise detalhada da realidade investigada, sem a manipulação de variáveis.

Complementando essa definição, Triviños (1987, p. 110) ressalta que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”, evidenciando que esse método busca compreender as características específicas de um contexto ou grupo social, respeitando suas particularidades.

Segundo Aaker, Kumar e Day (2004), a pesquisa descritiva geralmente utiliza levantamentos de dados e hipóteses que não estabelecem, necessariamente, relações de causa e efeito, concentrando-se na identificação de padrões, características e tendências do fenômeno investigado. Dessa forma, contribui para organizar informações relevantes de maneira estruturada e sistemática.

Conforme Mayring (2002 apud Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 158), trata-se de “um processo adaptado, não padronizado ao objeto de estudo, que possui caráter comunicativo e está inserido no contexto de métodos e técnicas que respaldam um caráter processual e reflexivo”. Essa perspectiva reforça a necessidade de flexibilidade metodológica, considerando as especificidades do objeto pesquisado.

Neste estudo, será utilizada a estatística descritiva como instrumento de análise dos dados coletados. Essa ferramenta possibilita organizar, sintetizar e interpretar informações numéricas de forma clara e objetiva, contribuindo para a compreensão dos resultados obtidos na pesquisa. A estatística descritiva envolve a coleta, organização, análise e interpretação de dados, sendo amplamente empregada em pesquisas quantitativas.

Entre seus principais elementos destacam-se as medidas de tendência central, como a média, que representam valores característicos do conjunto de dados, e as medidas de dispersão, como o desvio-padrão, que indicam o grau de variabilidade das informações analisadas. Esses recursos permitem uma visão mais precisa do comportamento dos dados obtidos.

Também fazem parte da estatística descritiva as representações gráficas, como tabelas e gráficos, que facilitam a visualização e interpretação das informações, tornando os resultados mais acessíveis e compreensíveis. Dessa maneira, a análise torna-se mais transparente e organizada, fortalecendo a credibilidade do estudo.

Ao aplicar a estatística descritiva, é possível extrair informações relevantes de questionários, levantamentos e demais instrumentos de coleta, organizando opiniões e dados de

forma sistemática. Assim, os resultados tornam-se mais claros e fundamentados, contribuindo para a construção das conclusões da pesquisa.

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou auxiliando na formulação de hipóteses. O autor destaca que esse tipo de pesquisa visa ao aprimoramento de ideias e à descoberta de novas percepções sobre o fenômeno investigado, apresentando um planejamento flexível que permite considerar diferentes aspectos relacionados ao objeto de estudo.

Ainda conforme Gil (2002) evidencia:

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão. (Gil, 2002, p. 41).

Essas pesquisas geralmente envolvem o levantamento bibliográfico como etapa inicial e fundamental do processo investigativo, pois é por meio dele que o pesquisador identifica estudos já publicados, fundamenta teoricamente o tema e compreende o estado da arte sobre a problemática analisada Gil (2002). Além disso, podem incluir entrevistas com sujeitos que possuem experiência prática relacionada ao fenômeno investigado, o que possibilita a coleta de informações relevantes diretamente do contexto real, enriquecendo a análise com diferentes perspectivas e vivências. A análise de exemplos concretos também contribui significativamente para a compreensão do tema, uma vez que permite observar situações reais que ilustram o problema estudado, favorecendo a construção de interpretações mais consistentes e fundamentadas.

A presente pesquisa fundamenta-se nesses princípios metodológicos ao articular o embasamento teórico obtido na literatura científica com a organização e análise dos dados coletados, especialmente por meio de procedimentos quantitativos Gil (2002). Essa combinação possibilita maior amplitude na compreensão do objeto de estudo, assegurando coerência entre os objetivos propostos, os instrumentos utilizados e os resultados alcançados. Ao integrar diferentes fontes de informação e empregar métodos adequados de análise, busca-se garantir maior rigor científico, confiabilidade nos dados e consistência nas conclusões apresentadas, fortalecendo, assim, a relevância e a credibilidade da investigação desenvolvida.

6.2. ENFOQUE

O enfoque desta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos, com a utilização de pesquisa documental e levantamento de dados operacionalizados por meio de análises sistemáticas. Essa combinação metodológica permite uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado, articulando diferentes perspectivas de análise. Conforme destaca Fonseca (1986), a classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo, complementado por um "estudo estatístico comparado", favorecendo a interpretação dos dados de maneira mais consistente e fundamentada.

A abordagem quantitativa é definida pelo uso da coleta de dados voltada ao teste de hipóteses, com base na mensuração numérica e na aplicação de técnicas estatísticas (Richardson, 1989). Nessa perspectiva, emprega-se de forma significativa a matemática e a estatística para garantir a precisão na análise das relações entre as variáveis investigadas. O pesquisador busca reunir o maior número possível de informações objetivas, de modo a representar os resultados por meio de dados exatos, reduzindo interferências subjetivas. Segundo Richardson (1989), a abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando técnicas estatísticas que podem variar desde procedimentos simples até análises mais complexas.

O pesquisador assume uma postura de neutralidade científica, buscando evitar que crenças pessoais, expectativas ou julgamentos influenciem os resultados obtidos (Richardson, 1989). O objetivo central é a constatação dos dados conforme foram coletados, assegurando rigor metodológico e confiabilidade nos resultados apresentados. A análise estatística torna-se instrumento fundamental para a organização e interpretação das informações, contribuindo para a objetividade e precisão do estudo.

A abordagem qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados sem mensuração numérica, tendo como finalidade compreender, interpretar e aprofundar questões relacionadas ao fenômeno investigado. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), essa abordagem busca descobrir e aperfeiçoar perguntas de pesquisa ao longo do processo de interpretação dos dados. O pesquisador torna-se instrumento central da investigação, realizando análises que não se baseiam em estatísticas, mas na compreensão das experiências, percepções, emoções e significados atribuídos pelos participantes.

Sherman e Webb (1988 apud Sampieri; Collado; Lucio, 2013) destacam que a preocupação principal do pesquisador qualitativo está na forma como as vivências são sentidas e experimentadas pelos sujeitos envolvidos no estudo. Trata-se de uma abordagem de caráter naturalista, pois analisa os fenômenos em seus contextos reais, considerando os ambientes

cotidianos em que ocorrem, além de apresentar um viés interpretativo, buscando compreender os significados construídos socialmente.

Enquanto o enfoque quantitativo prioriza a delimitação das variáveis, a mensuração precisa e a utilização de métodos estatísticos, o enfoque qualitativo direciona-se à ampliação da compreensão dos dados, promovendo reflexões que articulam a interpretação do pesquisador com as percepções dos participantes. Conforme Mertens (2005), a integração dessas abordagens contribui para um entendimento mais abrangente do objeto estudado, permitindo combinar profundidade interpretativa e rigor estatístico.

A pesquisa adota também princípios da abordagem mista, conforme proposto por Creswell (2007), que defende a combinação de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, de maneira complementar. Para o autor, a utilização de métodos mistos requer planejamento detalhado, incluindo a definição da natureza da pesquisa, a escolha da estratégia metodológica, a organização das fases de coleta de dados, a definição da prioridade entre os enfoques, bem como os procedimentos de integração, validação e análise dos dados.

O delineamento metodológico adotado neste estudo, portanto, contempla a articulação entre diferentes técnicas e perspectivas de investigação, fundamentando-se na literatura científica pertinente ao tema (Richardson, 1989). Essa integração permite ampliar a compreensão do fenômeno analisado, considerando dimensões quantitativas e qualitativas que contribuem para promover maior eficácia, consistência e equidade na análise dos resultados obtidos. Dessa forma, o enfoque metodológico adotado assegura maior rigor científico, confiabilidade e profundidade na investigação desenvolvida.

6.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa é composta pela equipe gestora e pelo corpo docente da escola objeto do estudo (Richardson, 1989). Atualmente, a equipe gestora é formada pela professora Edileide Gomes, na função de gestora, pela professora Deloiza Ribeiro de Sousa como pedagoga, e pela professora Jânia Rodrigues Lemos, atuando como orientadora educacional. O corpo docente conta com 44 professores que atendem um total de 963 alunos, distribuídos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Os estudantes frequentam os turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que o último corresponde à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

A escola atende alunos provenientes de áreas urbanas e rurais, possuindo uma infraestrutura composta por 12 salas de aula, uma sala de mídia, uma sala destinada ao Programa Mais Educação, uma sala de informática atualmente em desuso, uma biblioteca, uma sala para a gestão escolar, uma sala para a pedagogia, uma sala dos professores com banheiro e uma sala de

orientação educacional. Essa estrutura demonstra o potencial da instituição para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas e atender às diferentes demandas de sua comunidade escolar.

A definição da amostra desta pesquisa ocorreu por critérios de acessibilidade e conveniência, caracterizando-se como amostragem não probabilística. Gil (2002) enfatiza que esse é o tipo de amostragem "menos rigoroso de todos os tipos de amostragem", pois não segue critérios estatísticos formais. Nesse procedimento, o pesquisador seleciona os elementos aos quais tem acesso, assumindo que esses elementos podem representar de forma parcial o universo estudado. Tal estratégia é particularmente adequada para pesquisas exploratórias e qualitativas, que não exigem alta precisão estatística.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram selecionados 10 educadores da escola foco do estudo. A escolha desse grupo permite uma análise mais detalhada e aprofundada das práticas pedagógicas, percepções e experiências desses profissionais em relação ao objeto de investigação. A interação com os participantes será direta, garantindo que os dados coletados reflitam a realidade e as experiências vivenciadas no contexto escolar.

Esse procedimento de amostragem possibilita estabelecer comunicação e contato interpessoal entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (Richardson, 1989). Tal interação permite observar comportamentos, coletar informações detalhadas e compreender aspectos subjetivos, sem que os participantes sintam-se pressionados ou observados de maneira intrusiva. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins específicos deste estudo.

6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados constitui uma etapa fundamental desta pesquisa, tendo como objetivo reunir informações de caráter primário e secundário para análise científica. No presente estudo, a coleta será realizada por meio de questionários aplicados aos educadores da instituição, permitindo o levantamento de percepções, opiniões e experiências relacionadas ao fenômeno investigado.

Essa etapa é orientada pela problematização do estudo, pelos objetivos gerais e específicos e pela metodologia definida, garantindo que os dados coletados estejam alinhados com as questões centrais da pesquisa. O contato direto com os participantes possibilitará o registro de informações detalhadas, fornecendo subsídios relevantes para análise qualitativa e quantitativa dos resultados.

A coleta de dados viabiliza o acesso a informações que não estão disponíveis em fontes documentais, ampliando a compreensão sobre as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar. Além disso, parte desses dados será quantificada e submetida a tratamento estatístico, permitindo análise mais estruturada e objetiva, que facilitará a identificação de padrões, relações e tendências no contexto investigado.

O uso de questionários, como instrumento de coleta, permite obter informações consistentes sobre a percepção dos educadores em relação às estratégias pedagógicas, à utilização de tecnologias educacionais e ao engajamento dos alunos. As respostas coletadas serão organizadas e interpretadas de acordo com as técnicas definidas, assegurando confiabilidade e rigor científico ao estudo.

A integração de dados qualitativos e quantitativos possibilita uma visão mais abrangente da realidade investigada, permitindo que as conclusões sejam construídas de forma robusta, considerando tanto a experiência subjetiva dos educadores quanto os dados mensuráveis obtidos nos questionários.

A análise garante que o levantamento de informações seja sistemático, consistente e direcionado ao atendimento dos objetivos propostos. O procedimento de coleta de dados adotado assegura, ainda, que o estudo possa produzir resultados confiáveis, aplicáveis à realidade escolar e passíveis de fundamentar propostas de melhoria e inovação nas práticas pedagógicas.

A utilização de técnicas documentais complementa a coleta direta, permitindo que informações históricas e administrativas da escola sejam analisadas em conjunto com os dados obtidos junto aos professores. Essa triangulação de dados fortalece a validade da pesquisa e amplia a compreensão do contexto educacional estudado.

A população e a amostra selecionadas, associadas às técnicas e instrumentos de coleta, garantem que o estudo seja conduzido com rigor metodológico. O delineamento adotado permite analisar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, proporcionando uma visão completa do fenômeno investigado e subsidiando a elaboração de recomendações fundamentadas para a prática educacional.

O planejamento detalhado da coleta de dados constitui etapa fundamental para assegurar rigor científico e confiabilidade aos resultados de uma pesquisa, especialmente quando se trata de investigações realizadas em contextos complexos, como o educacional em período pandêmico. A organização prévia dos instrumentos, a definição clara dos objetivos e a sistematização dos registros permitem que as informações obtidas sejam analisadas de maneira precisa e fundamentada. Essa preocupação metodológica está alinhada ao princípio da legalidade e da organização educacional estabelecido pela Lei nº 9.394/1996, que orienta a estruturação e o funcionamento do sistema de ensino brasileiro, reforçando a necessidade de planejamento e avaliação contínua das práticas educacionais.

A combinação de observações diretas, aplicação de questionários e análise documental fortalece o caráter científico da pesquisa, pois possibilita a triangulação dos dados e amplia a compreensão da realidade investigada. A utilização de diferentes fontes de informação contribui para reduzir vieses e aumentar a confiabilidade das conclusões, prática comum em estudos epidemiológicos e sociais realizados durante a pandemia, como demonstram Cavalcante et al.

(2020) ao analisarem a evolução da COVID-19 no Brasil até a semana epidemiológica 20. De modo semelhante, pesquisas comparativas, como a de Casaca et al. (2020), evidenciam a importância da coleta sistemática e organizada de dados para compreender fenômenos complexos e subsidiar decisões fundamentadas em evidências.

A adoção de abordagem metodológica que integra procedimentos qualitativos e quantitativos possibilita uma análise mais abrangente do fenômeno estudado, permitindo captar tanto indicadores mensuráveis quanto percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva dialoga com estudos como o de Cardoso et al. (2021), que destacam a complexidade da COVID-19 enquanto desafio epidemiológico, exigindo análises multidimensionais. Da mesma forma, Ceylan (2020), ao estimar a prevalência da COVID-19 em países europeus, demonstra que a articulação entre diferentes métodos e fontes de dados contribui para maior precisão analítica, reforçando a relevância da integração metodológica também no campo educacional.

No contexto brasileiro, a sistematização e o acompanhamento de dados são práticas consolidadas em diversas áreas governamentais, como exemplifica o relatório do Brasil. Ministério da Previdência Social (2015), que apresenta acompanhamento mensal de benefícios concedidos segundo códigos da CID-10, evidenciando a importância da organização estatística para formulação de políticas públicas. De forma análoga, na pesquisa educacional, o registro detalhado das informações coletadas possibilita diagnósticos mais consistentes e fundamentados, oferecendo subsídios concretos para intervenções pedagógicas eficazes e para o aprimoramento das práticas escolares.

A metodologia adotada, ao considerar o contexto social mais amplo, reconhece que a educação não está dissociada das transformações sociais ocorridas durante a pandemia, como apontam Costa et al. (2020) ao discutirem os impactos da COVID-19 no sistema prisional brasileiro e Couto et al. (2020) ao analisarem as mudanças na mobilidade urbana. Essas investigações evidenciam que fenômenos sociais exigem abordagens integradas e contextualizadas. Ao estruturar a pesquisa com base em coleta de dados diversificada e planejamento rigoroso, garante-se que os resultados reflitam de maneira fidedigna a realidade escolar estudada, contribuindo para a compreensão do papel dos educadores no processo de ensino-aprendizagem e para a formulação de estratégias fundamentadas em evidências científicas.

6.5. ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos resultados foi organizada em subtítulos correspondentes a cada objetivo específico delineado na pesquisa, garantindo clareza, sistematização e coerência na apresentação dos dados. Essa estrutura favorece a compreensão das informações coletadas à luz do problema

investigado, permitindo estabelecer relações consistentes entre a fundamentação teórica, os instrumentos metodológicos e os achados obtidos. Tal organização dialoga com os princípios estabelecidos na Lei nº 9.394/1996, que orienta a educação nacional com base no planejamento, na avaliação e na garantia de qualidade do ensino, reforçando a importância de análises estruturadas e fundamentadas no contexto educacional.

Cada objetivo específico foi analisado separadamente, evidenciando resultados próprios, mas inter-relacionados, que contribuíram para o alcance do objetivo geral da pesquisa. A apresentação dos resultados no plural justifica-se pela complexidade do fenômeno estudado, que envolve múltiplas dimensões — pedagógicas, sociais e emocionais. Nesse sentido, a perspectiva de Bock, Furtado e Teixeira (1999) fundamenta a análise ao afirmar que o comportamento humano deve ser compreendido dentro de seu contexto histórico e social, permitindo interpretar os dados educacionais à luz das condições vivenciadas durante o período de isolamento social.

A contextualização dos resultados também considerou o cenário pandêmico que impactou diretamente a dinâmica escolar. Estudos como o de Bezerra et al. (2020) demonstram que fatores sociais, nível de escolaridade e percepção de risco influenciaram o comportamento da população durante o isolamento, o que se refletiu no engajamento dos estudantes e nas estratégias adotadas pelas instituições de ensino. Da mesma forma, Cavalcante et al. (2020) destacam a evolução da COVID-19 no Brasil e seus impactos sociais, elementos que ajudam a compreender as condições em que ocorreu o processo de ensino remoto analisado nesta pesquisa.

A interpretação dos dados também dialoga com pesquisas epidemiológicas internacionais e nacionais que reforçam a importância da análise sistemática de informações para compreensão de fenômenos complexos. Ceylan (2020), ao estimar a prevalência da COVID-19 em países europeus, e Casaca et al. (2020), ao compararem dados de infecções e mortes entre diferentes países, evidenciam que a organização criteriosa dos dados permite identificar tendências e subsidiar decisões fundamentadas. De maneira análoga, Cardoso et al. (2021) ressaltam que a pandemia representou um desafio epidemiológico que exigiu leitura crítica e multidimensional dos dados, perspectiva igualmente adotada na análise educacional aqui apresentada.

No âmbito educacional, a análise considerou ainda as bases legais e normativas que orientaram a oferta do ensino remoto, como o Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta a educação a distância no Brasil, ampliando possibilidades de organização do ensino mediado por tecnologias. Conforme Chaves (1999), o ensino a distância pressupõe planejamento, mediação tecnológica e estratégias específicas de acompanhamento, elementos que foram observados e avaliados na interpretação dos resultados obtidos. Assim, os achados revelam como as instituições se adaptaram às exigências legais e às necessidades emergenciais impostas pelo contexto sanitário.

A análise dos resultados reconhece que o fenômeno educacional investigado não pode ser dissociado das transformações sociais mais amplas provocadas pela pandemia. Estudos como os de Costa et al. (2020), ao abordarem os impactos da COVID-19 no sistema prisional, e Couto et al. (2020), ao discutirem mudanças na mobilidade urbana, evidenciam que a crise sanitária produziu reconfigurações estruturais em diversos setores da sociedade. Além disso, relatórios oficiais como o do Brasil. Ministério da Previdência Social (2015) demonstram a relevância do acompanhamento sistemático de dados para formulação de políticas públicas. Dessa forma, a análise apresentada integra múltiplas referências teóricas e contextuais, garantindo interpretação consistente, crítica e alinhada à realidade escolar investigada.

6.6. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

a) Compreender como a pandemia afetou o cotidiano em relação às atividades escolares dos alunos da Escola Municipal Alegria do Saber, localizada no Município do Rio Preto da Eva-AM/Brasil, no período de 2023-2024.

Os resultados evidenciam que a pandemia provocada pela COVID-19 ocasionou profundas mudanças na rotina escolar, impactando diretamente as atividades dos alunos, professores e famílias. O cenário de crise sanitária levou ao fechamento das escolas e à necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, exigindo a adoção de estratégias como aulas remotas e ensino híbrido. Mesmo após o retorno às atividades presenciais, ainda são perceptíveis reflexos desse período, especialmente no que se refere à aprendizagem, à organização da rotina e ao engajamento dos estudantes.

Observou-se que as instituições de ensino passaram a investir em novos métodos de ensino, com destaque para o uso de tecnologias digitais como recurso de apoio pedagógico. Educadores e alunos precisaram adaptar-se rapidamente ao uso de plataformas virtuais, aplicativos educacionais e ferramentas de comunicação online, o que demandou esforço, criatividade e reorganização das práticas escolares. No entanto, apesar das adaptações realizadas, ainda existem impactos que se manifestam no desempenho, na frequência e na motivação dos estudantes.

A pesquisa também apontou que as famílias desempenharam papel fundamental nesse processo de adaptação, assumindo responsabilidades adicionais no acompanhamento das atividades escolares, especialmente durante o período de ensino remoto. Além das demandas domésticas e profissionais, muitos responsáveis precisaram auxiliar os estudantes no acesso às plataformas digitais e na realização das tarefas, enfrentando desafios relacionados à

conectividade, ao domínio das tecnologias e à conciliação de tempo. Essa sobrecarga contribuiu para dificuldades no acompanhamento mais efetivo das atividades escolares.

No que se refere ao processo de ensino mediado por tecnologias, constatou-se que esse modelo representou um grande desafio, especialmente na educação básica, envolvendo crianças e adolescentes. Os estudantes possuem vivências diversas, experiências ricas e contextos sociais distintos, o que exige metodologias flexíveis e estratégias diferenciadas. Contudo, o ensino remoto nem sempre conseguiu contemplar plenamente essas especificidades, evidenciando limitações relacionadas à interação, à participação ativa e ao acompanhamento individualizado.

Os dados analisados indicam que o professor desempenhou papel essencial como mediador do conhecimento, buscando garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia. A atuação docente envolveu a criação de situações de aprendizagem, o acompanhamento das atividades, o incentivo à participação dos alunos e a adaptação de conteúdos ao formato remoto e híbrido. Os resultados demonstram que, embora tenham sido implementadas estratégias de enfrentamento, os efeitos da pandemia ainda influenciam o cotidiano escolar, exigindo ações contínuas de recuperação e fortalecimento do processo educacional.

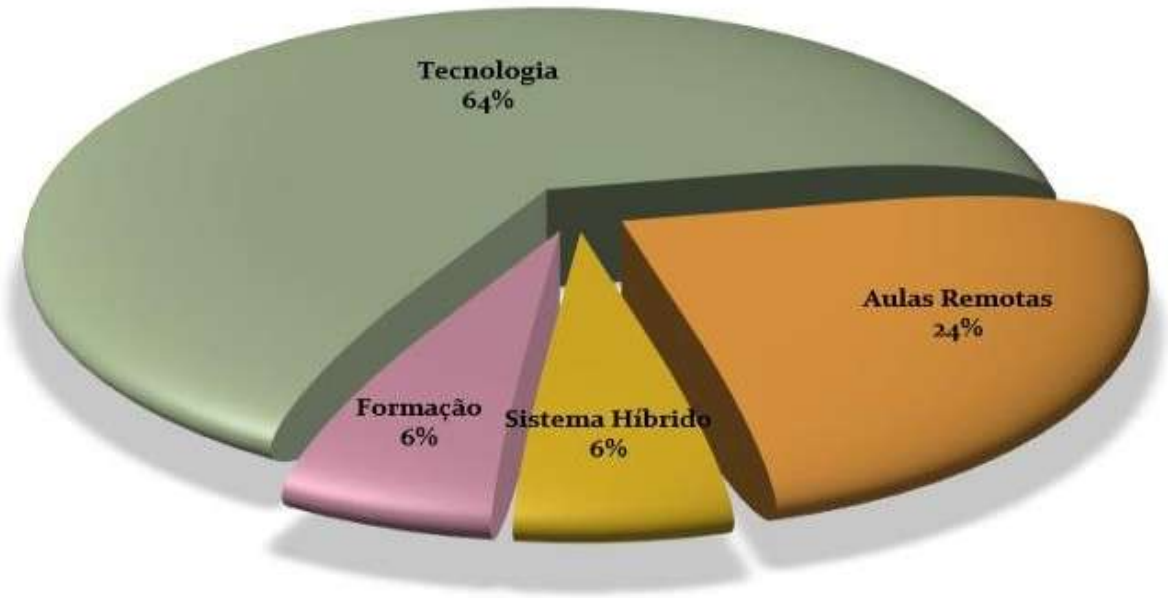
Todavia, de acordo com Morais e Conte (2020),

> Qualquer adulto mediador, quer sejam pais ou professores, que agem no sentido de mostrar ou ensinar sobre a vida e o mundo, tem um n papel muito importante na vida de outra pessoa, pois é a partir daquele momento ou daquela aula que o indivíduo aprende os valores necessários para ser um cidadão. (Morais e Conte, 2020, p.121).

O professor que não obteve formação para utilizar os recursos tecnológicos demanda muito esforço e, consequentemente, despende muito tempo para tornar suas aulas mais atrativas, muitas vezes sem êxito, o que evidencia a importância da formação continuada para a incorporação significativa das tecnologias à prática pedagógica (Hobold; Matos, 2010; Perrenoud, 1999). Tal realidade reforça que a simples inserção de recursos digitais não garante inovação no ensino, sendo necessária uma mediação pedagógica intencional e fundamentada (Moran; Masetto; Behrens, 2013; Kenski, 2010). Quando ocorre o contrário, ou seja, quando o professor possui o domínio das tecnologias e as utiliza de forma eficaz, a tendência é contribuir com os educandos no sentido de aprimorarem o conhecimento já adquirido e de adquirirem novos conhecimentos, favorecendo práticas mais interativas e colaborativas (Almeida, 2017; Lévy, 1999). Nesse contexto, a integração entre tecnologia e metodologia ativa pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, conforme destacam Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) e Camargo; Daros (2018).

Quando se perguntou aos educadores quais foram as maiores dificuldades na pandemia, eles responderam que tais desafios estiveram relacionados, sobretudo, à adaptação ao ensino remoto emergencial, à falta de formação específica para o uso de plataformas digitais e às limitações de acesso dos estudantes à internet e aos equipamentos tecnológicos, aspectos amplamente discutidos por Alves (2020) ao tratar das contradições da educação remota. Além disso, as dificuldades também envolveram a necessidade de reorganização das práticas avaliativas e do acompanhamento da aprendizagem a distância, exigindo novas estratégias pedagógicas (Luckesi, 2006; Aretio, 2002). Esse cenário esteve inserido em um contexto mais amplo de regulamentação da educação a distância no Brasil, conforme previsto na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.057/2017, bem como nas discussões promovidas pela ABED (2011) sobre os conceitos e a consolidação histórica da modalidade no país.

GRAFICO 01: MAIORES DIFICULDADES DOS EDUCADORES EM MEIO A PANDEMIA.



Fonte: O pesquisador (2023).

Como evidenciado de forma gráfica nos dados coletados, os professores enfrentaram diversos desafios durante o período da pandemia, sendo o principal deles a dificuldade no manuseio das tecnologias digitais. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, 64% dos entrevistados relataram dificuldades no domínio de ferramentas tecnológicas necessárias para o desenvolvimento das aulas remotas. Esse dado demonstra que a transição abrupta do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias exigiu dos docentes uma adaptação rápida, sem que houvesse, na maioria dos casos, formação prévia adequada para o uso pedagógico desses

recursos. Tal realidade reforça o entendimento de que a inclusão das tecnologias no ambiente escolar precisa ser acompanhada de políticas efetivas de formação continuada, garantindo segurança e autonomia aos professores no uso das ferramentas digitais.

Ressalta-se que a pandemia modificou significativamente a dinâmica escolar, não apenas no que se refere à infraestrutura das instituições, mas também na organização do tempo, no planejamento pedagógico e nas estratégias de ensino. Foi necessário que os professores, em curto espaço de tempo, desenvolvessem competências tecnológicas que anteriormente não eram exigidas com tanta intensidade no cotidiano escolar. Nesse contexto, passaram a utilizar plataformas de videoconferência, como Google Meet e Zoom, além de recursos como compartilhamento de tela, gravação de aulas, elaboração de testes virtuais e atividades mediadas por computadores e dispositivos móveis. Essas ferramentas tornaram-se indispensáveis para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, exigindo dos docentes maior domínio técnico e novas metodologias de trabalho.

As aulas remotas representaram um dos principais desafios, sendo seguidas posteriormente pela implementação do sistema híbrido, o que ampliou ainda mais a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas (Alves, 2020; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Esse processo exigiu dos docentes uma rápida adaptação às plataformas digitais e aos ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes sem o suporte técnico e pedagógico adequado, o que evidenciou fragilidades estruturais no sistema educacional (Kenski, 2010; ABED, 2011). Além disso, a transição emergencial para o ensino remoto reforçou a diferença entre educação a distância planejada e ensino remoto emergencial, conforme discutido por Aretio (2002), impactando diretamente a organização didática e a qualidade das interações pedagógicas.

Sem formação específica e apoio institucional contínuo, muitos professores relataram dificuldades em adaptar conteúdos, elaborar atividades adequadas ao formato digital e manter o engajamento dos estudantes, evidenciando lacunas na preparação docente para o uso pedagógico das tecnologias (Hobold; Matos, 2010; Perrenoud, 1999). A ausência de domínio das ferramentas tecnológicas comprometeu, em diversos contextos, a mediação do conhecimento, uma vez que o uso das tecnologias requer intencionalidade pedagógica e planejamento estruturado (Moran; Masetto; Behrens, 2013). Nesse sentido, a integração entre tecnologia e currículo precisa ser compreendida como um processo formativo contínuo, e não como uma solução imediata para situações emergenciais (Almeida, 2017).

Essa mudança de paradigma exigiu uma reestruturação metodológica que, em diversos casos, ocorreu de forma improvisada, impactando a qualidade do processo educativo (Alves, 2020). A necessidade de repensar estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento da aprendizagem tornou-se central, sobretudo no que se refere às práticas avaliativas, que demandaram maior flexibilidade e diversificação de instrumentos (Luckesi, 2006). Ademais, o

ensino híbrido passou a ser considerado uma alternativa viável para conciliar atividades presenciais e digitais, desde que sustentado por planejamento pedagógico consistente e objetivos claramente definidos (Horn; Staker, 2015; Moran, 2015).

Observa-se que tais transformações ainda repercutem no ano de realização desta pesquisa (2023), pois os docentes apontam a existência de estudantes com baixo rendimento escolar, situação que, segundo eles, foi intensificada durante o período pandêmico, especialmente diante das desigualdades educacionais já evidenciadas em dados oficiais (INEP, 2019). Parte desse cenário está relacionada às dificuldades no acompanhamento das aulas remotas, às desigualdades no acesso às tecnologias e às lacunas no processo de aprendizagem, aspectos amplamente debatidos na literatura sobre educação a distância no Brasil (Arruda; Arruda, 2015; Belloni, 1999). Tais fatores revelam que a democratização do acesso às tecnologias ainda constitui um desafio estrutural para a efetivação do direito à educação de qualidade (Brasil, 1996).

Embora a pandemia tenha promovido maior flexibilidade e incentivado o uso de recursos digitais no ensino (Almeida, 2017; Lévy, 1999), algumas necessidades permaneceram, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento das aprendizagens básicas e à consolidação de estratégias pedagógicas que integrem de forma eficiente as tecnologias ao currículo escolar (Zabala, 2002). A recuperação das aprendizagens, sobretudo nas áreas de leitura, escrita e matemática, exige intervenções planejadas e acompanhamento sistemático, conforme destacam estudos sobre recomposição curricular e uso de ambientes virtuais de aprendizagem (Nascimento, 2019). Dessa forma, torna-se evidente a importância de investimentos contínuos em formação docente, planejamento pedagógico estruturado e políticas educacionais que favoreçam a integração consciente e significativa das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, conforme defendem Perrenoud (1999) e Assmann (2018), reforçando a necessidade de uma educação comprometida com a equidade e a transformação social.

6.7. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

a) Analisar as metodologias desenvolvidas em meio à pandemia e sua rentabilidade no ensino e aprendizagem.

A análise dos resultados permite compreender que as metodologias desenvolvidas durante o período pandêmico foram marcadas por adaptações emergenciais, com forte utilização de recursos tecnológicos e reorganização das práticas pedagógicas (Alves, 2020; Arruda, 2015). Dependendo do perfil do professor, do suporte institucional e da infraestrutura disponível na escola e nas residências dos alunos, o uso das tecnologias assumiu diferentes funções

educacionais, evidenciando que a mediação pedagógica é condicionada pelo contexto e pelas competências docentes (Moran; Masetto; Behrens, 2013; Hobold; Matos, 2010). Em muitos casos, os recursos digitais atuaram como instrumentos de mediação entre professor e estudante, possibilitando a continuidade das atividades escolares por meio de aulas remotas, plataformas virtuais, videoaulas, formulários digitais e aplicativos de comunicação, conforme discutem ABED (2011) e Aretio (2002) ao abordarem os fundamentos da educação a distância. Assim, a tecnologia deixou de ser apenas um recurso complementar e passou a ocupar papel central no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um elo essencial entre a prática docente e a construção do conhecimento (Almeida, 2017; Lévy, 1999).

Observou-se que a rentabilidade das metodologias adotadas esteve diretamente relacionada à capacidade de adaptação dos professores e ao nível de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos, reforçando a importância da formação docente em contextos de mudança (Perrenoud, 1999; Kenski, 2010). As estratégias mais utilizadas incluíram aulas síncronas por meio de plataformas de videoconferência, atividades assíncronas disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, envio de tarefas por aplicativos de mensagens, uso de vídeos educativos, exercícios online e avaliações digitais, práticas alinhadas às concepções de ensino híbrido (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015). Tais metodologias possibilitaram a manutenção do vínculo escolar e contribuíram para minimizar os impactos da interrupção das aulas presenciais (Alves, 2020). Entretanto, os resultados indicam que a eficácia dessas práticas variou conforme as condições de conectividade, o acompanhamento familiar e o nível de letramento digital dos envolvidos, evidenciando desigualdades já apontadas em estudos sobre democratização do acesso à educação (Arruda; Arruda, 2015; INEP, 2019).

É importante destacar que o período pandêmico promoveu uma transformação significativa na concepção tradicional de ensino, abrindo espaço para novas formas de aprender e ensinar (Assmann, 2018). A escola ultrapassou os limites físicos da sala de aula e passou a explorar ambientes virtuais como espaços legítimos de construção do conhecimento, conforme discutido por Belloni (1999) ao tratar da mediatização na educação. Esse movimento exigiu dos educadores a adoção de novas estratégias avaliativas, maior planejamento das atividades e reorganização do tempo pedagógico, além do desenvolvimento de competências digitais (Luckesi, 2006; Kampff, 2006). Ao mesmo tempo, os estudantes precisaram assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, disciplina e capacidade de organização no ambiente digital, aspectos relacionados às teorias construtivistas da aprendizagem (Piaget, 1990; Vygotsky, 2000).

Do ponto de vista pedagógico, as metodologias implementadas durante a pandemia evidenciaram a importância de práticas mais dinâmicas e interativas, alinhadas a abordagens construtivistas e ativas de aprendizagem (Freire, 1996; Rego, 2000). A utilização de recursos

tecnológicos favoreceu a diversificação das estratégias de ensino, possibilitando maior interação, acompanhamento contínuo das atividades e feedback mais ágil (Camargo; Daros, 2018; Zambrano; Villalobos, 2013). Contudo, também revelou desigualdades no acesso às tecnologias e desafios relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e apoio familiar, reforçando a necessidade de políticas públicas estruturadas conforme previsto na legislação educacional brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

Dessa forma, pode-se afirmar que as metodologias desenvolvidas em meio à pandemia representaram uma experiência de reconfiguração do processo educativo, com impactos relevantes no ensino e na aprendizagem (Alves, 2020). Embora tenham sido implementadas em caráter emergencial, essas práticas contribuíram para consolidar o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas permanentes, indicando que a integração entre ensino presencial e recursos digitais tende a permanecer como estratégia relevante no cenário educacional contemporâneo (Horn; Staker, 2015; Almeida, 2017). Tal perspectiva reforça a necessidade de planejamento curricular integrado e de formação continuada, de modo que a tecnologia seja incorporada de forma crítica, reflexiva e significativa ao processo educativo (Zabala, 2002; Moran, 2015).

FIGURA 01: FORMAS DE ENSINO NA PANDEMIA.

METODOS DE ENSINO NA PANDEMIA
ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS – 2023
CALENDÁRIO ESCOLAR COMPROMETIDO
ENSINO HÍBRIDO
É um método de aprendizagem que combina atividades offline (presencial, tradicional) e a aprendizagem online (com recursos digitais) de uma forma que uma complementa a outra.
AULAS REMOTAS
É feito por um professor que ministra aulas, sejam elas ao vivo ou gravadas, por meio de videoconferência ou recurso similar.

Fonte : O pesquisador (2023).

Como comprovado, os professores tiveram que se adequar ao sistema apresentado pela Secretaria de Educação, inicialmente com a adoção do ensino remoto e, posteriormente, com a implementação do sistema híbrido. Para atender às necessidades dos alunos e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, os educadores precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas, adaptar planejamentos, ressignificar conteúdos e desenvolver novas estratégias metodológicas compatíveis com a modalidade adotada. Esse processo exigiu flexibilidade, comprometimento e constante busca por formação, evidenciando que a atuação docente passou por transformações significativas no período analisado.

Os avanços nas tecnologias da informação e comunicação têm possibilitado a criação de ferramentas que ampliam as possibilidades de ensino em sala de aula e em ambientes virtuais, oferecendo maior acesso a informações, recursos didáticos diversificados e novas formas de interação. Tais instrumentos contribuem para tornar o processo educacional mais dinâmico, eficaz e inovador, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, o uso das tecnologias na educação deve ser compreendido como parte de uma nova metodologia de ensino, na qual o aluno interage ativamente com o conteúdo, explorando recursos digitais que estimulam a construção do conhecimento por meio da reflexão, da pesquisa e da mediação docente.

As tecnologias aplicadas à educação têm provocado mudanças profundas nas relações sociais, nas formas de comunicação e nas práticas pedagógicas (Lévy, 1999; Belloni, 1999), especialmente a partir do ano de 2020, quando a pandemia acelerou processos de transformação que já vinham ocorrendo gradualmente (Alves, 2020). Esse contexto impulsionou o surgimento de um novo paradigma educacional, marcado pela integração entre ensino presencial e recursos digitais (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015), exigindo maior fluência tecnológica dos professores e maior autonomia dos estudantes (Almeida, 2017). O que antes era considerado distante tornou-se realidade cotidiana, demandando novas formas de ensinar e aprender, bem como a ampliação das competências digitais de toda a comunidade escolar, conforme discutem Arruda e Arruda (2015) ao analisarem a expansão da educação mediada por tecnologias no Brasil.

Essa transformação não ocorreu de maneira homogênea, pois evidenciou desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e às condições socioeconômicas das famílias, fatores amplamente debatidos no campo da educação a distância (ABED, 2011; Alves, 2020). A intensificação do uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem revelou que a democratização do acesso às tecnologias ainda constitui um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro (Arruda; Arruda, 2015). Assim, as

tecnologias, ao mesmo tempo em que ampliaram possibilidades pedagógicas, também expuseram fragilidades históricas no que se refere à inclusão digital e à equidade educacional.

Além disso, a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar provocou mudanças na organização do trabalho docente, exigindo planejamento mais detalhado, diversificação de estratégias metodológicas e reformulação dos processos avaliativos (Moran; Masetto; Behrens, 2013). A mediação pedagógica passou a ocorrer em múltiplos espaços e tempos, rompendo com a lógica exclusivamente presencial e demandando novas competências profissionais (Almeida, 2017). Nesse cenário, o professor deixou de ser apenas transmissor de conteúdos e passou a atuar como orientador e mediador do conhecimento, em consonância com perspectivas educacionais que valorizam a aprendizagem ativa e significativa.

O fortalecimento de modelos híbridos de ensino também se consolidou como uma tendência relevante no período pós-pandêmico, combinando momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Essa integração possibilita maior personalização da aprendizagem e ampliação das oportunidades de interação, desde que acompanhada de intencionalidade pedagógica e infraestrutura adequada (Horn; Staker, 2015). Dessa forma, o uso das tecnologias deixa de ser circunstancial e passa a compor estratégias estruturadas de ensino, alinhadas às demandas contemporâneas.

Diante dessas transformações, torna-se cada vez mais necessário repensar práticas, atualizar conhecimentos e investir em formação continuada, a fim de acompanhar as exigências da sociedade contemporânea (Assmann, 2018). Nesse cenário de mudanças, compreender o papel das tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica é fundamental para que elas não sejam utilizadas apenas como recursos auxiliares, mas como elementos integradores do processo educativo (Aretio, 2002; Moran; Masetto; Behrens, 2013). Assim, a consolidação de práticas inovadoras depende de planejamento, intencionalidade pedagógica e compreensão crítica do uso das tecnologias, conforme destacam Almeida (2017) e Belloni (1999), tornando-as capazes de fortalecer a aprendizagem, promover maior participação dos estudantes e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Conforme destaca Assmann (2020), as transformações tecnológicas exigem uma nova postura diante do conhecimento, baseada na interação, na colaboração e na construção coletiva do saber.

> Com o conhecimento e o aprender interagindo como assuntos obrigatórios, o mercado que promove as tendências de inclusão e exclusão deve dar lugar a uma relação onde os homens e as máquinas são partes do mesmo processo, todos agindo em prol da vida, do conhecimento. (Assmann, 2020, p. 40)

Como salienta o autor, deve-se abrir caminho para interagir nos espaços de

aprendizagens e conhecimentos, e o papel da educação é fazer essa interação cheia de encantamentos e acessível, comprometida com o social e centrada no prazer de aprender e ensinar. Entretanto, esse prazer de aprender e ensinar leva- nos a repensar as práticas pedagógicas num sentido de integrá-las e incorporá-las às atividades envolvendo as TICs como experiências inovadoras na busca do conhecimento. Para Assmann (2018), todas as experiências são válidas

> Á medida que somos capazes de registrá-las, de processá-las, de discuti- las, de transformá-las, dessa forma, em ensinamentos para avançar cada vez mais. A grande expansão dos recursos tecnológicos e sua crescente acessibilidade fizeram com que os computadores rapidamente chegassem às salas de aula estando a humanidade cada vez mais, inserida num mundo cujo funcionamento pressupõe o acesso rápido à informação. (Assmann, (2018, p.44)

Verifica-se a necessidade não somente na escola mas em todos segmentos da sociedade o uso de diversos recursos tecnológicos, utilizando diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar).

Neste contexto, segundo Moraes (2017):

> A informação passa a ser vista como força motriz da produção humana e ganha mais em qualificação quem estiver mais próximo e souber dominar o circuito completo de seu processamento exercitando a capacidade
> profissional de transposição do aprender a fazer para o aprender a aprender. Isto implica segundo esta autora, a necessidade de desenvolver a capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais" a partir do uso criativo das informações. (Moraes, 2017, p. 183)

Considera-se que o uso criativo das informações vem fomentar a concretização de novos desafios na educação, especialmente em um contexto marcado pela intensa circulação de dados e pela expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse cenário, não basta apenas disponibilizar recursos tecnológicos nas instituições de ensino; é necessário compreender como utilizá-los de forma pedagógica, intencional e transformadora. O desafio está em superar a utilização meramente instrumental das tecnologias e avançar para práticas que promovam a construção ativa do conhecimento, incentivando o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Conforme destaca Moraes (2017), a inserção das tecnologias no contexto educacional deve estar alinhada a uma proposta pedagógica inovadora, capaz de promover aprendizagens significativas e integradas à realidade dos estudantes.

Saber usar as TICs implica mais do que domínio técnico; exige competência pedagógica para integrá-las ao planejamento didático de maneira estratégica. Educar com e para o uso criativo dos meios tecnológicos significa formar sujeitos capazes de interpretar informações, selecionar conteúdos relevantes e transformar dados em conhecimento. De acordo com Moraes (2017), a tecnologia, quando articulada a metodologias ativas e a práticas reflexivas, contribui para a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo ambientes mais

colaborativos e dinâmicos. O professor assume o papel de mediador, orientando os estudantes na construção do saber e estimulando o uso responsável e crítico dos recursos digitais.

A inovação didática e educacional emerge das novas formas de interação proporcionadas pelas tecnologias, que ampliam as possibilidades de comunicação, colaboração e produção de conhecimento. O ambiente digital possibilita a criação de estratégias pedagógicas diversificadas, como projetos interdisciplinares, atividades colaborativas online e recursos multimídia que enriquecem o processo educativo. Para Moraes (2017), essas transformações exigem uma mudança de paradigma, na qual o ensino deixa de ser centrado na transmissão de conteúdos e passa a valorizar a participação ativa do estudante. Dessa forma, o uso criativo das TICs torna-se elemento fundamental para a renovação das práticas educacionais e para a construção de uma educação mais contextualizada, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

6.8. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

a) *Descrever as medidas que foram tomadas para manter o ensino aprendizagem em época pandêmica e sua rentabilidade.*

A análise dos resultados referentes ao terceiro objetivo específico evidencia que o questionário aplicado aos professores foi fundamental para compreender, de forma sistemática, as medidas adotadas para manter o ensino-aprendizagem durante o período pandêmico e avaliar sua efetividade. As questões elaboradas permitiram identificar as principais dificuldades enfrentadas nas aulas remotas, as estratégias metodológicas utilizadas no processo de leitura e escrita, o nível de suporte oferecido pela Secretaria de Educação, bem como as percepções docentes acerca das lacunas existentes no ensino durante esse contexto emergencial. Dessa maneira, o instrumento de coleta de dados possibilitou relacionar as ações institucionais às experiências práticas vivenciadas em sala de aula, contribuindo para uma análise mais consistente das políticas implementadas e de seus impactos na rotina escolar.

As respostas dos professores indicaram que, embora tenham sido adotadas medidas como a suspensão das aulas presenciais e a implementação de atividades não presenciais, conforme orientações institucionais, a execução dessas ações ocorreu em um cenário de desafios significativos. A reorganização do calendário escolar, a adaptação das metodologias tradicionais para o ambiente virtual e a necessidade de utilização de recursos tecnológicos demandaram rápida capacitação docente e ajustes estruturais. O questionário evidenciou, ainda, que muitos professores enfrentaram dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias digitais, à

interação com os alunos e ao acompanhamento das atividades remotas, fatores que impactaram diretamente a rentabilidade das estratégias adotadas.

As informações coletadas permitiram observar que o suporte tecnológico oferecido nem sempre foi suficiente para atender às demandas da comunidade escolar, especialmente considerando as desigualdades de acesso à internet e a dispositivos digitais por parte dos estudantes. Essa realidade interferiu no alcance dos objetivos educacionais propostos no período, comprometendo o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas. As respostas também destacaram que, apesar dos esforços institucionais, persistiram lacunas na aprendizagem, principalmente nas habilidades relacionadas à leitura e à escrita, o que reforça a necessidade de ações contínuas de recuperação e fortalecimento do ensino.

TABELA 2: RELATOS DOS ENTREVISTADOS

Participante	Relato
P1	"Bom, falar dos impactos no ensino-aprendizagem é difícil de listar, mas com certeza a leitura e a escrita foram bem prejudicadas!"
P2	"Infelizmente foram muitos. Apesar de ter tido o ensino remoto como ferramenta para continuar os estudos, muitos pais sentiram dificuldades de fazer essas aulas em casa com seus filhos."
P3	"Com certeza a leitura e a escrita foram bem prejudicadas, principalmente porque muitos alunos viraram reféns da internet na pandemia."
P4	"Ah, um dos fatores que contribuíram para esse prejuízo foi a dificuldade dos pais em estimularem a leitura e a escrita dentro de casa."
P5	"Hoje em dia eu consigo observar esses impactos dentro da sala de aula, muitos alunos regrediram."
P6	"Se dentro da sala de aula, que é um ambiente preparado para ensinar a leitura e a escrita, já é um desafio, consigo imaginar a dificuldade desses pais."
P7	"No retorno das aulas presenciais consegui observar os danos da pandemia. Infelizmente a leitura e a escrita foram afetadas."
P8	"Olha, os professores sempre foram cobrados pelos pais e no período pandêmico viram o quanto somos essenciais, mas os danos estão aí para ser recuperados!"
P9	"Sinceramente, os pais acabaram afrouxando a educação em casa e isso gerou muitos malefícios no ensino-aprendizagem."
P10	"O cenário que recebemos depois da pandemia na educação é bem triste, muitos atrasos na aprendizagem. Mas estamos buscando maneiras de recuperar esse tempo perdido, ainda mais para aqueles alunos que estavam sendo alfabetizados."

Fonte: O Pesquisador (2023).

Os dados obtidos por meio do questionário contribuem para uma reflexão crítica sobre as medidas emergenciais implementadas e sua efetividade, evidenciando que, embora necessárias naquele momento, tais ações demandaram planejamento mais estruturado, formação docente adequada e maior investimento em infraestrutura tecnológica. A análise integrada das respostas permite compreender que a manutenção do ensino em época pandêmica foi um processo complexo, que exigiu adaptação, flexibilidade e reorganização pedagógica, mas que também

revelou fragilidades estruturais que precisam ser enfrentadas por meio de políticas educacionais consistentes e estratégias inovadoras voltadas à recomposição das aprendizagens e à melhoria da qualidade do ensino.

Saber utilizar as diferentes formas de utilização das tecnologias em um ambiente de aprendizagem significa criar novas interações, novos objetivos, novas possibilidades, novos estímulos diante de inúmeras ferramentas de comunicação. é pensar em uma educação de qualidade, onde o aluno adquira conhecimento, fique mais independente, com mais autonomia, com mais conhecimento de mundo, sabendo agir no seu dia a dia com mais facilidade.

TABELA 3: RELATOS DOS ENTREVISTADOS II

Participante	Relato
P1	"Aí que o negócio foi complicado, mudar o nosso cotidiano, nossa rotina foi a parte mais complicada pra mim. Tive que me adaptar de uma forma muito rápida para conseguir ensinar."
P2	"O começo sempre é muito difícil, né? Mas com dedicação sempre conseguimos."
P3	"Mudou tudo! Tive que me dobrar em duas pra conseguir dar conta! Ainda mais que tive que aprender a utilizar recursos remotos."
P4	"O ensino remoto foi o que salvou a educação na pandemia. Mas foi desafiador para os professores, pra mim então..."
P5	"Lidar com o novo sempre é desafio, o cenário da pandemia já me deixava apavorada e ter que me reinventar pra conseguir dar aula foi o maior desafio."
P6	"Nunca é fácil mudar, mas fica aí a lição de que devemos sempre estar antenados nessas novas tecnologias."
P7	"Acho que o ensino remoto foi revolucionário. Aprendi a utilizar novas ferramentas e isso é ótimo, sempre bom aprender!"
P8	"Acredito que a pandemia veio para sacudir a educação, mudou muito o nosso cotidiano, mas agora já sabemos como lidar nessas adversidades."
P9	"Pegou muitos os professores de surpresas, um desafio para aqueles que não gostam de mudanças abruptas. Mas no fim deu tudo certo! Isso que importa."
P10	"Como não era esperado acho que toda a classe sofreu muito no começo, muitas mudanças, aprendizados!"

Fonte: O Pesquisador (2023).

De acordo com Almeida (2017), a utilização das tecnologias no processo educativo possibilita a criação de novos ambientes de ensino e aprendizagem, distintos dos modelos tradicionais, sendo que suas contribuições tornam-se efetivas quando utilizadas como mediadoras na construção do conhecimento. Os relatos apresentados na tabela evidenciam que o período pandêmico exigiu dos docentes rápida adaptação, desenvolvimento de novas competências digitais e reorganização das práticas pedagógicas, confirmando a necessidade de formação contínua e de estratégias inovadoras para o uso das TICs no contexto escolar.

Nessa mesma perspectiva, Passerino (2018) afirma que:

> As tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva", evidenciando que seu uso deve promover autonomia, colaboração e construção ativa do conhecimento. (Passerino, 2018, p. 04)

Dentro de uma concepção contemporânea de educação, as tecnologias digitais precisam ser compreendidas como recursos que ampliam as possibilidades cognitivas dos estudantes, e não apenas como instrumentos de modernização das aulas. Passerino (2018) destaca que as tecnologias aplicadas à educação devem funcionar como ferramentas intelectuais capazes de favorecer a construção de significados, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Isso implica reconhecer que o uso pedagógico desses recursos deve estimular a autonomia discente, promover a interação entre os sujeitos e fortalecer processos colaborativos de aprendizagem, nos quais o estudante participa ativamente da produção do conhecimento, assumindo postura crítica e reflexiva diante das informações disponíveis.

Sob essa mesma lógica, a simples presença de equipamentos tecnológicos na escola não garante inovação pedagógica. É fundamental que haja intencionalidade didática no planejamento das atividades, de modo que as tecnologias sejam integradas ao currículo como elementos estruturantes do processo educativo. Conforme Almeida (2017), a articulação entre conteúdos escolares e recursos tecnológicos pode gerar oportunidades relevantes de aprendizagem, desde que tais ferramentas sejam utilizadas de forma planejada e com objetivos claros. Assim, a tecnologia deixa de ser um complemento eventual e passa a integrar estratégias que valorizam a investigação, a resolução de problemas e a construção ativa do saber.

O desafio educacional contemporâneo não está apenas em inserir tecnologias no ambiente escolar, mas em redefinir práticas pedagógicas para que esses recursos assumam função formativa, crítica e transformadora. Quando utilizados com propósito educativo, os meios digitais contribuem para ampliar o acesso à informação, diversificar metodologias e fortalecer a aprendizagem significativa. Dessa forma, a integração entre tecnologia e ensino deve promover novas dinâmicas de interação, favorecendo a reflexão, o diálogo e a produção coletiva do conhecimento, consolidando um modelo educacional mais participativo, inovador e alinhado às demandas da sociedade atual.

6.9. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), um dos principais riscos decorrentes da suspensão das aulas presenciais esteve relacionado ao comprometimento do calendário escolar, à interrupção do processo educacional e aos impactos diretos na aprendizagem dos estudantes. Além disso, o órgão alertou para possíveis danos estruturais e sociais, especialmente para alunos e famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para o

aumento das taxas de abandono escolar. O MEC também destacou que as fragilidades históricas da estrutura social brasileira agravariam ainda mais o cenário para as famílias que já se encontravam em condição de vulnerabilidade antes mesmo da pandemia. Mesmo com esses alertas, os impactos foram significativos e mensuráveis no ensino, refletindo-se até o presente momento. Observa-se que, embora as aulas tenham retornado à normalidade, não foram implementadas estratégias sistematizadas e efetivas de recomposição das aprendizagens, o que contribuiu para a permanência de lacunas no processo educacional.

Torna-se relevante considerar que muitos professores, classificados como "imigrantes digitais", precisaram adaptar-se rapidamente às tecnologias educacionais, embora nem sempre sua forma de ensinar estivesse alinhada ao modo como os estudantes, em especial os nativos digitais, aprendem com maior interesse e familiaridade.

Conforme destaca Bacich (2015):

> Há diferenças geracionais que influenciam a dinâmica do ensino, exigindo novas abordagens pedagógicas que dialoguem com a realidade tecnológica contemporânea. Assim, o desafio não se restringiu apenas ao domínio de ferramentas digitais, mas à transformação metodológica capaz de integrar tecnologia e prática pedagógica de maneira significativa.(Bacich, 2015, p. 31).

Demo (2004) afirma que aprender implica um processo reconstrutivo, no qual o sujeito estabelece relações entre fatos e objetos, ressignificando conhecimentos e produzindo novos saberes. Para o autor, a aprendizagem deve romper com o modelo tradicional e assumir um caráter transformador, capaz de promover autonomia intelectual, argumentação crítica e participação cidadã. O conhecimento, portanto, não se limita à reprodução de conteúdos, mas envolve reflexão, reconstrução e aplicação prática, elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Segundo Gadotti (2001, p. 13):

> As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento", ampliando o processo educativo para além dos limites físicos da escola, além da instituição escolar, a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social passaram a constituir ambientes educativos, permitindo que cada vez mais pessoas estudem em casa por meio do ciberespaço. Essa transformação redefiniu os espaços de aprendizagem, tornando-os mais flexíveis e acessíveis, especialmente por meio da educação a distância e dos recursos digitais, que possibilitam novas formas de acesso ao conhecimento e contribuem para a construção de identidades e saberes. (Gadotti, 2001, p. 13).

Essas novas competências exigem uma mudança na forma de perceber e interagir com o mundo, superando a abordagem mecanicista e fragmentada em favor de uma visão sistêmica, integrada e colaborativa. Os desafios contemporâneos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas de forma contextualizada e interdependente.

Como afirma Brandão (2007):

> O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, cria situações próprias para o seu exercício, produz seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. Essa definição reforça a necessidade de planejamento pedagógico estruturado, especialmente em contextos de transformação educacional, pois evidencia que a prática educativa não ocorre de maneira espontânea ou improvisada, mas requer organização, intencionalidade e fundamentos teóricos que orientem as ações docentes. Ao reconhecer que o ensino formal possui normas, objetivos e responsabilidades específicas, compreende-se que cada etapa do processo educacional deve ser cuidadosamente planejada, considerando o perfil dos estudantes, os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias metodológicas mais adequadas para promover aprendizagens significativas. (Brandão, 2007, p. 26).

Torna-se imprescindível que o ato educativo seja compreendido como instrumento de transformação social. Para isso, é necessário analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, em todos os níveis de ensino, com o objetivo de (re)pensar, (re)criar e (re)organizar estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Conforme Gadotti (2001), a educação precisa estar em constante atualização, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas, de modo a promover um processo formativo significativo.

Segundo Freire (2011), não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino, pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador do conhecimento e não como detentor absoluto do saber. Para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, é fundamental reconhecer o estudante como sujeito ativo de seu próprio processo formativo, considerando que a aprendizagem é um processo interno e construído a partir das interações sociais e das experiências vivenciadas (Delizoicov et al., 2009). Assim, o professor assume a função de facilitador, orientando, mediando e criando condições para que o aluno construa conhecimentos de maneira autônoma e significativa.

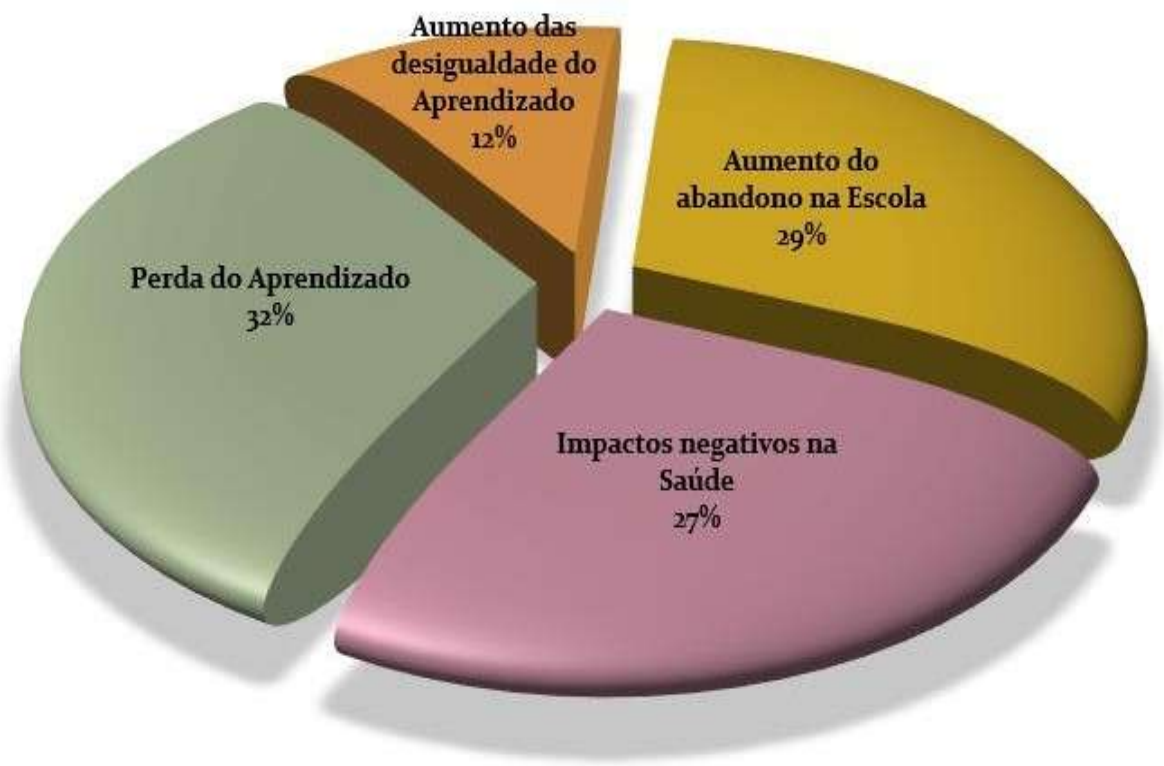
Com base nas experiências vivenciadas durante o período pandêmico, evidencia-se que as perdas no processo de ensino e aprendizagem foram expressivas, sobretudo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, na interação pedagógica e na consolidação de conteúdos essenciais. Ao serem questionados sobre as maiores perdas nesse período, os professores relataram dificuldades relacionadas à defasagem de aprendizagem, à falta de acompanhamento familiar adequado e à limitação no acesso e uso efetivo das tecnologias, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras.

Quando se perguntou aos professores quais foram as maiores perdas vivenciadas no período pandêmico, as respostas evidenciaram, sobretudo, prejuízos significativos no processo de ensino e aprendizagem, com destaque para as lacunas no desenvolvimento da leitura, da

escrita e da compreensão de conteúdos. Relataram ainda a dificuldade de acompanhamento individualizado dos estudantes, uma vez que a ausência do contato presencial comprometeu o diagnóstico imediato das dificuldades e a realização de intervenções pedagógicas mais eficazes. A transição repentina para o ensino remoto exigiu reorganização curricular, adaptação metodológica e reestruturação das práticas docentes, impactando diretamente a dinâmica das aulas e a qualidade das interações pedagógicas, que passaram a ocorrer mediadas por tecnologias, muitas vezes sem o devido preparo prévio.

Os docentes também apontaram como perdas relevantes o enfraquecimento dos vínculos afetivos, a redução da participação ativa dos alunos e o agravamento das desigualdades educacionais, especialmente entre aqueles que não possuíam acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho e a necessidade de aprender rapidamente novas ferramentas digitais, o que gerou insegurança e desafios adicionais à prática pedagógica. Esses aspectos demonstram que os impactos da pandemia não se restringiram ao desempenho acadêmico, mas atingiram dimensões emocionais, sociais e estruturais do contexto escolar, refletindo-se em dificuldades que ainda se fazem presentes no ambiente educacional. O que é evidenciado no gráfico 2:

GRÁFICO 02: MAIORES PERDAS NA PANDEMIA.


Aumento das desigualdade do Aprendizado 12%
Aumento do abandono na Escola 29%
Perda do Aprendizado 32%
Impactos negativos na Saúde 27%

Fonte: O pesquisador (2023).

Ficou comprovado que os prejuízos foram expressivos, considerando que 32% dos entrevistados afirmaram que o aprendizado foi o aspecto mais prejudicado. Contudo, não se pode deixar de destacar o aumento do abandono e da evasão escolar, uma vez que muitos estudantes não retornaram às instituições de ensino após o período crítico da pandemia, evidenciando fragilidades no acompanhamento e nas estratégias de busca ativa. Além disso, os impactos na saúde física e emocional foram alarmantes, contribuindo para o comprometimento do rendimento escolar e para a descontinuidade de trajetórias educacionais, efeitos que, conforme apontam Delizoicov et al. (2009, p. 152-153), tendem a repercutir no processo formativo de maneira prolongada, exigindo intervenções consistentes para recuperação das aprendizagens.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a função social do ensino e sua finalidade no contexto atual, reafirmando o compromisso da escola com o desenvolvimento integral do aluno. É necessário que o processo educativo seja planejado de forma intencional, considerando as contribuições dos estudantes desde o início das atividades, promovendo metas claras, apoio contínuo e estratégias que favoreçam a construção do conhecimento. O professor deve atuar como mediador, criando ambientes que estimulem a atividade mental, fortaleçam a autonomia, incentivem a autoavaliação e deem sentido ao aprendizado, de modo que o aluno perceba a importância de seu desenvolvimento contínuo por meio da aquisição de novos conhecimentos e competências.

Para Moran (2015):

> Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes. (Moran, 2015, p.22).

O termo híbrido refere-se ao que é misturado, mesclado, combinado, destacando que a educação, historicamente, sempre apresentou essa característica ao integrar diferentes espaços, tempos, metodologias, atividades e públicos. O autor enfatiza que, com os avanços da mobilidade digital e da conectividade, essa condição tornou-se ainda mais evidente, configurando um ecossistema educacional mais aberto, dinâmico e criativo. Nesse cenário contemporâneo, ensinar e aprender deixam de estar restritos às paredes da sala de aula, passando a ocorrer em múltiplos ambientes e em diferentes momentos, ampliando as possibilidades de interação, produção de conhecimento e compartilhamento de experiências.

Moran (2015) também ressalta que o conceito de ensino híbrido é ao mesmo tempo rico, complexo e desafiador, pois envolve múltiplas combinações possíveis a partir dos mesmos

elementos pedagógicos. Assim como diferentes receitas podem ser elaboradas com os mesmos ingredientes, as práticas educativas podem assumir formatos variados, conforme os objetivos, os contextos e as necessidades dos estudantes. Essa flexibilidade permite que o processo de ensino-aprendizagem seja adaptado às realidades específicas, promovendo maior personalização, engajamento e significado nas atividades desenvolvidas.

Diante dos desafios intensificados no período pandêmico, a proposta do ensino híbrido emergiu como uma alternativa viável para responder às demandas educacionais impostas pelo distanciamento social e pelas transformações tecnológicas. Ao integrar momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais, essa abordagem possibilita a continuidade do processo educativo, mantendo a interação entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que amplia os recursos disponíveis para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, o ensino híbrido não se apresenta apenas como uma solução emergencial, mas como uma perspectiva pedagógica alinhada às exigências da sociedade contemporânea, que demanda inovação, flexibilidade e integração entre diferentes formas de aprender.

7. RECOMENDAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

Recomenda-se que os resultados desta pesquisa sejam socializados com as instâncias responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais, de modo que possam subsidiar estratégias institucionais voltadas à recomposição das aprendizagens impactadas pelo período pandêmico. A importância desse encaminhamento encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, que estabelece a necessidade de garantia de padrão de qualidade e de avaliação permanente do processo educacional. A divulgação sistemática dos achados pode contribuir para o planejamento de ações mais eficazes, especialmente no que se refere à formação docente, à reorganização curricular e ao fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras, assegurando alinhamento entre diagnóstico e intervenção.

Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas aprofundem a análise dos impactos da pandemia no contexto educacional, ampliando o campo investigativo para diferentes regiões, níveis de ensino e realidades socioculturais. Conforme demonstram Bezerra et al. (2020), o comportamento da população durante o isolamento social foi influenciado por fatores socioeconômicos e pelo acesso à informação, elementos que também repercutiram no engajamento escolar. Estudos comparativos, à semelhança das análises epidemiológicas realizadas por Casaca et al. (2020) e Ceylan (2020), podem contribuir para identificar especificidades regionais e desigualdades estruturais, permitindo compreender com maior precisão os efeitos de longo prazo da pandemia sobre a aprendizagem.

Considera-se especialmente relevante o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao contexto da educação rural, com ênfase na realidade amazônica, onde as limitações de

infraestrutura tecnológica e conectividade intensificam os desafios educacionais. Assim como Cavalcante et al. (2020) evidenciam a necessidade de análises contextualizadas para compreender a evolução da COVID-19 no Brasil, a investigação educacional também precisa considerar as particularidades territoriais e sociais. A produção de conhecimento direcionada a essas especificidades poderá subsidiar políticas públicas mais equitativas, reforçando o compromisso com a redução das desigualdades históricas no acesso à educação.

Recomenda-se também a realização de estudos que avaliem a eficácia de programas de formação continuada voltados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Conforme Chaves (1999), o ensino mediado por tecnologias exige planejamento, domínio metodológico e adequação didática, o que torna imprescindível a preparação docente consistente. Além disso, à luz da perspectiva de Bock, Furtado e Teixeira (1999), que compreendem o desenvolvimento humano como processo histórico e social, a formação continuada deve considerar as dimensões emocionais e contextuais que influenciam a prática pedagógica, especialmente após o período de intensas transformações vivenciadas durante a pandemia.

Outro encaminhamento importante refere-se ao desenvolvimento de pesquisas que explorem estratégias de recomposição das aprendizagens, particularmente nas áreas de leitura, escrita e matemática. Cardoso et al. (2021) destacam que a pandemia representou um desafio complexo, exigindo respostas baseadas em evidências científicas e planejamento estratégico, perspectiva que também deve orientar as intervenções educacionais. Estudos longitudinais poderão acompanhar o progresso dos estudantes ao longo dos anos, avaliando o impacto de ações estruturadas e identificando práticas pedagógicas que favoreçam a recuperação das competências essenciais de forma gradual e sustentável.

Recomenda-se a ampliação de investigações sobre modelos híbridos de ensino e sobre políticas de inclusão digital, considerando que o Decreto nº 9.057/2017 regulamenta a oferta da educação a distância no Brasil e abre possibilidades para integração entre presencial e virtual. A experiência pandêmica, analisada em diferentes setores sociais por autores como Costa et al. (2020) e Couto et al. (2020), evidenciou que crises geram transformações estruturais duradouras. Nesse sentido, estudos futuros poderão contribuir para consolidar uma educação mais resiliente, inclusiva e inovadora, fortalecendo o compromisso institucional com a qualidade do ensino e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

8. CONCLUSÃO

A análise dos resultados evidenciou que a principal fragilidade do processo educacional durante o período pandêmico esteve relacionada à transição abrupta do ensino presencial para o formato remoto, o que provocou impactos significativos na organização pedagógica, na atuação docente e no desempenho dos estudantes. Essa mudança inesperada exigiu adaptações rápidas,

sem que houvesse tempo hábil para planejamento estruturado e formação adequada, revelando lacunas na preparação para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Tanto professores quanto alunos enfrentaram dificuldades de adaptação, o que comprometeu a continuidade de práticas educativas de maneira plena e efetiva.

Observou-se que a pandemia ocasionou alterações mensuráveis no ensino e na aprendizagem, exigindo da Secretaria de Educação a implementação de um modelo emergencial para garantir a continuidade do ano letivo. Contudo, as limitações estruturais, especialmente no que se refere ao acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos tecnológicos, ampliaram as desigualdades educacionais já existentes. Muitos estudantes não possuíam condições adequadas para acompanhar as atividades remotas, o que impactou diretamente o rendimento escolar e contribuiu para lacunas significativas no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à formação docente, tornou-se evidente a necessidade de investimentos contínuos em capacitação voltada ao uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação. A educação contemporânea exige profissionais preparados para integrar recursos digitais ao planejamento didático de forma intencional, crítica e estratégica, superando a utilização meramente instrumental das tecnologias. Mesmo após o controle da pandemia, a qualificação tecnológica permanece como requisito essencial para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da sociedade digital.

Os avanços tecnológicos proporcionaram novas possibilidades metodológicas, ampliando o acesso à informação e oferecendo recursos que podem tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Entretanto, os resultados indicam que, em muitos casos, as tecnologias foram utilizadas apenas como extensão das metodologias tradicionais, sem promover transformações estruturais no processo de ensino e aprendizagem. Tal postura limita o potencial inovador das ferramentas digitais e pode comprometer o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

No período das aulas remotas, constatou-se que os alunos apresentaram dificuldades relacionadas à concentração, à organização dos estudos e à manutenção da motivação, especialmente em razão do isolamento social e do distanciamento da escola. A ausência do contato presencial dificultou o acompanhamento pedagógico contínuo e o fortalecimento dos vínculos educativos, contribuindo para a redução do engajamento e para o baixo rendimento escolar. Esses fatores evidenciaram a importância do espaço escolar como ambiente de interação, socialização e construção coletiva do conhecimento.

Verificou-se que parte dos estudantes retornou ao ensino presencial com defasagens significativas, encontrando dificuldades para acompanhar conteúdos e atividades no mesmo ritmo dos colegas. Essa situação exige estratégias de recomposição das aprendizagens, considerando intervenções pedagógicas planejadas e ações estruturadas de apoio ao

desenvolvimento das habilidades fundamentais, especialmente em leitura, escrita e compreensão textual.

Diante desse cenário, torna-se indispensável a elaboração de uma proposta educacional inovadora, capaz de promover a recuperação gradual das aprendizagens comprometidas. Essa proposta deve contemplar planejamento de médio prazo, formação continuada dos docentes, acompanhamento sistemático do desempenho discente e utilização consciente das tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica. A superação dos impactos da pandemia demanda ações articuladas entre gestão escolar, equipe pedagógica e professores, com foco na equidade e na qualidade do ensino.

Os efeitos da pandemia não se restringiram ao período emergencial, mas produziram reflexos que ainda se manifestam no contexto escolar atual. As dificuldades identificadas revelam a necessidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer políticas de formação docente e investir em infraestrutura tecnológica adequada. A escola, enquanto espaço de transformação social, deve assumir o compromisso de promover estratégias que garantam a inclusão digital e a melhoria dos resultados educacionais, assegurando oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

A realidade analisada demonstra que a educação precisa avançar para além da simples retomada das atividades presenciais, incorporando mudanças estruturais que promovam inovação, planejamento e intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias. A experiência vivenciada reforça a importância da preparação contínua dos profissionais da educação e da implementação de metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos, contribuindo para um ensino mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

Assim, evidencia-se que os desafios enfrentados no período pandêmico constituem também uma oportunidade de transformação educacional, desde que acompanhados de políticas consistentes de formação, investimentos em recursos tecnológicos e estratégias de recomposição das aprendizagens. Somente por meio de ações integradas e planejadas será possível consolidar uma educação mais resiliente, inclusiva e preparada para enfrentar futuras adversidades, garantindo a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

9. REFERENCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios.** Bolema, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, nov. 2017.

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas – Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância, Rio de Janeiro, 2011.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica.** Barcelona: Ariel Educación, 2002.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. **Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior.** Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Mediatização: os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação.** In: Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CHAVES, Eduardo O. **Ensino a distância: conceitos básicos.** 1999.

FARIA, Kely Cemin; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Ensinando biologia com o Moodle: pedagogia da parceria na prática.** VIDYA, v. 32, n. 1, p. 65-77, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. **Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias no trabalho do professor universitário.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. **Censo Escolar.** Brasília: MEC, 2019.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da informação e comunicação na educação.** Curitiba: IESDE, 2006.

KENSKI, V. M. **O desafio da educação a distância no Brasil.** Revista Edu Foco, v. 7, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** In: BACICH; TANZI NETO; TREVISANI (org.). Ensino híbrido. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Francis Elpi de Oliveira. **A recuperação da aprendizagem através do AVA/Moodle: desafios, limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado), 2019.

PASSERINO, L. M. **Informática na educação infantil: perspectivas e possibilidades.** Canoas: ULBRA, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, 1999.

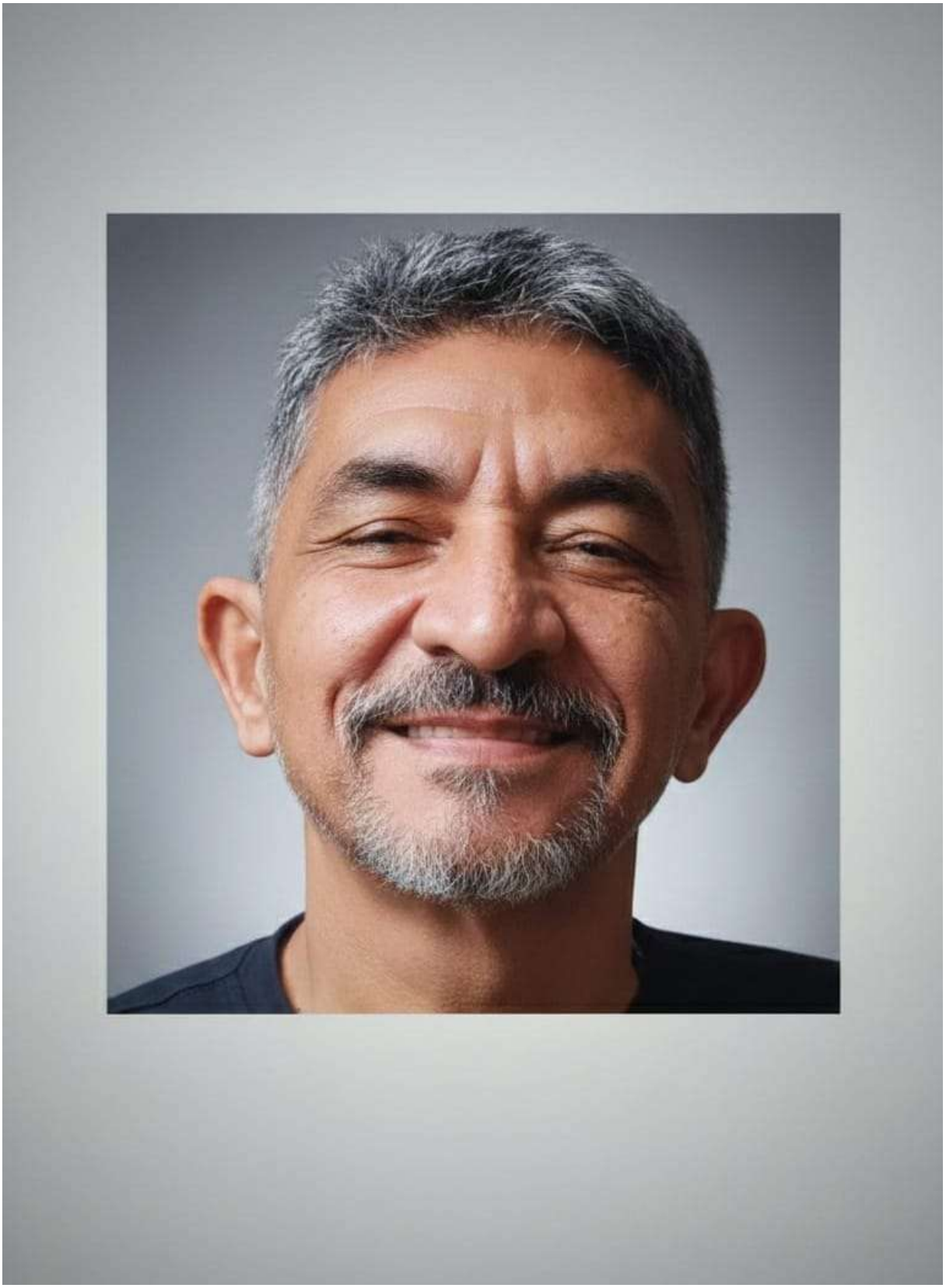
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** São Paulo: LTC, 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929.** Revista Educação e Sociedade, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZAMBRANO, Bárbara Valenzuela; VILLALOBOS, Maria Victoria Pérez. **Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle.** Educ. Educ., v. 16, n. 1, p. 66-79, 2013.



Professor Carlos Alberto Araújo de Souza?

Presente!

A pandemia da COVID-19 representou um dos maiores desafios já enfrentados pela humanidade no século XXI, atingindo de forma profunda todos os setores da sociedade, especialmente a educação. Em meio ao cenário de incertezas, medo e isolamento social, as escolas foram fechadas e os processos de ensino precisaram ser reorganizados de maneira emergencial, conforme discutem Alves (2020) ao analisar a transição abrupta para o ensino remoto. Nesse contexto, os professores emergiram como protagonistas de uma transformação histórica, assumindo a responsabilidade de manter viva a educação mesmo diante das adversidades mais complexas, reafirmando o papel social da docência defendido por Freire (1996). Foram eles que sustentaram o vínculo entre escola e estudante, garantindo continuidade, esperança e compromisso com o direito à aprendizagem, princípio assegurado pela Lei nº 9.394/1996.

Os professores que atuaram na chamada "frente de batalha educacional" demonstraram coragem, dedicação e responsabilidade social, como evidenciam estudos sobre a atuação docente em contextos de mudança (Perrenoud, 1999). Sem preparo prévio para a mudança abrupta de modalidade, muitos tiveram que aprender rapidamente a utilizar novas ferramentas tecnológicas, reorganizar seus planejamentos e reinventar suas práticas pedagógicas, em consonância com os desafios apontados por Kenski (2010) sobre a educação a distância no Brasil. Essa transição exigiu esforço intenso, estudo contínuo e adaptação emocional, pois não se tratava apenas de

ensinar conteúdos, mas de manter o contato humano em um período de distanciamento físico, aspecto coerente com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2000).

A valorização do professor torna-se ainda mais necessária quando se reconhece que, durante a pandemia, ele não apenas ministrou aulas, mas também acolheu, orientou e incentivou seus alunos em momentos de fragilidade emocional, reafirmando a dimensão ética da prática docente destacada por Freire (1996). Muitos estudantes enfrentaram dificuldades familiares, problemas de acesso à internet e desafios relacionados à organização do tempo de estudo em casa, evidenciando desigualdades educacionais já apontadas pelo INEP (2019). O professor assumiu, então, múltiplos papéis: mediador do conhecimento, apoiador psicológico e articulador de soluções pedagógicas, conforme defendem Moran, Masetto e Behrens (2013) ao tratarem da mediação pedagógica com tecnologias.

O trabalho docente foi marcado por jornadas ampliadas, planejamento constante e uso intensivo de recursos digitais, em um cenário que acelerou processos de mediatização educacional discutidos por Belloni (1999). Reuniões virtuais, gravações de aulas, produção de atividades adaptadas e acompanhamento individualizado tornaram-se parte da rotina, dialogando com práticas de ensino híbrido descritas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Mesmo diante da sobrecarga, os educadores mantiveram o compromisso com a aprendizagem, buscando estratégias criativas para garantir que nenhum aluno fosse deixado para trás, perspectiva alinhada à concepção de avaliação formativa defendida por Luckesi (2006).

Além das dificuldades técnicas, os professores também enfrentaram desafios emocionais significativos. O medo da contaminação, a preocupação com familiares e a pressão por resultados pedagógicos formaram um cenário de intensa tensão, exigindo competências socioemocionais e profissionais, como argumenta Perrenoud (1999). Ainda assim, mantiveram-se firmes no propósito de educar, demonstrando resiliência e profissionalismo. A educação, nesse período, foi sustentada pela dedicação diária desses profissionais que, mesmo distantes fisicamente, permaneceram próximos por meio das tecnologias, reafirmando o conceito de cibercultura proposto por Lévy (1999).

A atuação docente durante a pandemia revelou que a escola é muito mais do que um espaço físico; ela é um ambiente de interação, construção de valores e desenvolvimento humano, conforme a perspectiva construtivista de Piaget (1990) e a abordagem histórico-cultural de Rego (2000). Quando as portas das instituições foram fechadas, coube ao professor reconstruir esse espaço em ambientes virtuais, criando novas formas de interação e aprendizagem, como discutem Faria e Giraffa (2012) ao abordar o uso do Moodle. Essa transposição exigiu criatividade, flexibilidade e abertura para novas metodologias, reafirmando o papel central do educador no processo formativo, conforme destaca Assmann (2018).

É fundamental reconhecer que muitos professores utilizaram recursos próprios para garantir o funcionamento das aulas remotas, investindo em equipamentos, internet e materiais pedagógicos, realidade também observada por Alves (2020) ao problematizar as condições do ensino remoto. Esse compromisso demonstra que a educação foi mantida, em grande parte, pelo esforço individual e coletivo dos docentes. A valorização desses profissionais precisa ir além do reconhecimento simbólico, incluindo melhores condições de trabalho, remuneração adequada e políticas públicas, conforme defendem Arruda e Arruda (2015) ao discutirem democratização e acesso à educação.

A pandemia também evidenciou desigualdades sociais que impactaram diretamente o processo educativo, reforçando a necessidade de políticas estruturantes previstas na Lei nº 9.394/1996 e regulamentadas pelo Decreto nº 9.057/2017. Em meio a essas dificuldades, o professor tornou-se elo entre o conhecimento e o estudante, buscando alternativas para superar barreiras de acesso e aprendizagem, como discutem Kampff (2006) e Kenski (2010). Sua atuação contribuiu para minimizar perdas educacionais e manter o vínculo pedagógico, mesmo em contextos adversos.

Os docentes que estiveram na linha de frente demonstraram compromisso com a qualidade do ensino, adaptando metodologias e criando atividades diferenciadas, em consonância com propostas de sala de aula inovadora apresentadas por Camargo e Daros (2018). Essa postura reforça que a educação é construída diariamente por profissionais que acreditam na transformação social por meio do conhecimento, conforme enfatiza Freire (1983). A experiência pandêmica trouxe aprendizados importantes que devem ser incorporados às práticas futuras, especialmente no que se refere à integração entre presencial e digital, como defendem Horn e Staker (2015).

Valorizar o professor significa reconhecer sua importância estratégica no desenvolvimento do país. Investir em formação continuada, tecnologia educacional e políticas de apoio é essencial para fortalecer o sistema de ensino, como destacam Hobold e Matos (2010) ao discutirem a incorporação de tecnologias na prática docente. A pandemia evidenciou que a educação depende diretamente da qualificação e do compromisso de seus profissionais, reafirmando que o professor é agente fundamental de transformação social. Reafirma-se, portanto, que a atuação docente durante a COVID-19 constituiu um marco histórico na educação, cuja relevância deve ser permanentemente reconhecida e fundamentada em políticas públicas consistentes.

Professor Carlos Alberto Araújo de Souza?

Presente!

E-book

CLUBE DE AUTORES